Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

María Elena Martínez, Alicia Villa, Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcada, Miguel Duhalde, Alejandra Birgin
(compiladores)





Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado

Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa

2 al 4 de septiembre de 2015, Ensenada. FaHCE-UNLP.

Viviana Seoane
(coordinadora editorial)

Myriam Feldfeber, Fernanda Saforcad, Miguel Duhalde, Alicia Villa, María Elena Martínez y Alejandra Birgin
(compiladores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2016

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti
Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch
Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Actas del III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa.
ISBN: 978-950-34-1357-9.

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 25.

Cita sugerida: Seoane, V. (coord. ed.). (2016).
Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26). Recuperado de http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/67



Presentación

La **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente** fue creada en el año 1999, en el marco de la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), realizada en la ciudad de Rio de Janeiro (Brasil). Esta iniciativa tuvo como finalidad principal promover la consolidación del campo de estudios sobre trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, venían realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades y sindicatos.

A lo largo de estos años de existencia, **Red ESTRADO** creció y se fortaleció por diversos medios: intercambios de experiencias, encuentros de investigadoras/es, trabajos colectivos y, particularmente, por la difusión y comunicación auspiciada por las instituciones y organizaciones participantes. En la actualidad, **Red ESTRADO** está presente en toda la región y renueva su compromiso con la consolidación de un espacio de intercambio entre investigadoras/es sobre el trabajo docente en Argentina y América Latina, impulsando el debate político y el fortalecimiento de espacios de investigación y discusión. Su crecimiento significativo se expresa en la multiplicidad de proveniencias de quienes componen la red –Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Cuba, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela–, así como en el aumento sostenido de asistentes y trabajos presentados a lo largo de los encuentros internacionales organizados en diversas ciudades latinoamericanas (Rio de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003,2005 y 2008; Lima, 2010; Santiago, 2012; San Salvador de Bahía, 2014) y nacionales (Resistencia, 2011, Paraná, 2013 y La Plata, 2015).

Los seminarios de la **Red ESTRADO** constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación de vínculos y líneas de trabajo entre investigadoras/es pertenecientes a distintas instituciones del país y de toda la región latinoamericana, así como para el desarrollo del intercambio y del debate.

El **III Seminario Nacional Red ESTRADO "Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa"** se propuso consolidar el intercambio entre docentes e investigadoras/es sobre temas de educación, trabajo y políticas. Después de más de una década de políticas de democratización e inclusión educativa, se constituyó en una valiosa oportunidad para pensar, discutir e intercambiar ideas y experiencias sobre trabajo docente, inclusión y obligatoriedad, enseñanza, evaluación y formación docente, pedagogía y formación docente, transformaciones culturales, géneros y subjetividades, y pensamiento pedagógico latinoamericano. El presente libro pretende ser un aporte para dar continuidad y fortalecer los lazos entre quienes investigamos, desde diferentes lugares, sobre la formación y el trabajo docente, con el fin de generar y alentar espacios colectivos de construcción e diálogo.

Comité Organizador Red ESTRADO Argentina

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano
Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano
Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos
Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado
Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación
Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria
Mg. Jerónimo Pinedo

INDICE

PARTE I

PARTE II

PARTE III

PARTE VII

La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo

Nancy Salvá[1], Karina Irastorza[2], Daina Varela[3] y Margaret Zamarrena[4]

Introducción

La presente comunicación tiene el propósito de compartir las razones que nos han llevado a iniciar en el 2014 la investigación sobre la construcción de identidades docentes desde la mirada de los estudiantes de magisterio de los Institutos Normales de Montevideo "María Stagnero de Munar" y "Joaquín R. Sánchez", así como también algunas reflexiones sobre la construcción de significados que hasta el presente hemos podido realizar.

Siendo el primer instituto de formación de maestros del país (1882) hoy es el que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes matriculados.

Considerando que la educación en general y la formación docente en particular no debería seguir pensándose como una práctica sin el otro, es que hemos diseñado esta investigación para dar la palabra a los sujetos pedagógicos que están en formación, los estudiantes de la carrera magisterial. En esta investigación se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo en función de su potencialidad para la exploración de las subjetividades.

En esta instancia presentaremos el conocimiento producido en la primera etapa del trabajo de campo y algunos avances de las primeras actividades de la segunda etapa.

[1] UDLA.R - I.S.E.F. - C.F.E. - I.P.A., Uruguay. nancy.st37@gmail.com

[2] C.F.E. - II.NN., Uruguay. karinairas@hotmail.com

[3] C.F.E. - II.NN., Uruguay. dainavarela@gmail.com

[4] C.F.E. - II.NN., Uruguay. mzamarrena@gmail.com

Las complejidades del objeto de estudio

En el escenario contemporáneo donde la educación sigue siendo asunto público, al poner el foco en el problema, encontramos que suele depositarse la responsabilidad de los "fracasos" en los docentes. En este escenario es que nos parece importante repensar la docencia y revisitar la formación docente para contribuir a elaborar las transformaciones que, desde la teoría parecen estar anunciadas. Consideramos que lo que se denomina como "fracaso" no es la conclusión del problema sino una herramienta para contribuir a la legitimación de un discurso.

Entre los docentes hay preocupación por el tema en cuestión. En ese sentido la desvalorización de su trabajo profesional está siendo visualizada como la herramienta al servicio de políticas que centran la atención en resultados de pruebas estandarizadas como forma de legitimar los cambios en la educación.

Como señala Giroux (2012: 57) "La arrogancia del poder y la crueldad que sirve de marco a este discurso de la humillación funciona como un virus en una sociedad que ha aprendido a odiar cualquier vestigio del contrato social". Este discurso se expande en la sociedad y penetra también en las instituciones de Formación Docente. Es allí donde intentamos poner el foco para obtener información acerca de lo que está sucediendo entre los estudiantes de magisterio en el Uruguay en relación a su formación y a la docencia como profesión.

Es importante señalar que en Uruguay la Formación Docente es considerada de "nivel terciario no universitario". Por esta razón la investigación no forma parte de las tradiciones en los institutos de formación docente a pesar de que figura como uno de los ejes en el Plan de Estudios vigente. Esta práctica ha estado históricamente restringida a los profesionales universitarios egresados de Facultades. Sin embargo los profesores de Formación Docente, a través de las ATD (Asambleas Técnico Docentes) hemos enunciado desde hace muchísimo tiempo la necesidad de incorporar esta actividad académica como una función importante, asociada a una adecuada valoración en este nivel de formación de los futuros maestros. Ello daría lugar a que pasara a constituirse entonces en un elemento clave en la producción de conocimiento sobre la educación.

Consideramos que actualmente, cuando se abordan temáticas vinculadas a la misma y particularmente a la docencia se sigue mirando hacia lugares equivocados, en algunos casos respondiendo a exigencias macro regionales que

pretenden mantener bajo control los sistemas educativos que, como el nuestro, posee ciertos niveles de autonomía que lo hacen peligroso en el mapa político. Por ésta y otras razones se siguen escuchando los mismos discursos sin permitir que otros participen. Las condiciones del trabajo docente y el lugar que se le ha asignado a los estudiantes operan como mecanismos que mantienen la existencia del miedo a preguntar, miedo de habilitar el diálogo, miedo al debate lo que en definitiva oculta el miedo a perder el lugar de poder que se posee.

Rememorando la natalidad

Este trabajo de búsqueda se origina cuando en nuestros espacios comunes (Salas Docentes) comenzamos a dialogar entre profesores de diferentes asignaturas, con diferentes trayectorias, sobre los estudiantes y los problemas que enfrentamos para trabajar con ellos algunas temáticas que creíamos relevantes para su formación. Encontramos en esos diálogos coincidencias en la importancia de dejar de mirarlos como quienes no pueden lograr los propósitos que les planteamos, tampoco considerábamos pertinente fortalecer el discurso de la queja procedente de los estudiantes cuando logramos que expresen lo que sienten dentro de la institución. Ambos caminos no conducen a resolver los problemas que se nos presentan. Sentimos que la construcción de un nosotros se hacía cada vez más urgente, a medida que se perpetuaban los discursos en una especie de naturalización creciente que nos alejaba de nuestros alumnos y también de nuestros compañeros.

¿Qué hacer frente a esta realidad? La primera afirmación a la que llegamos es que para cambiar algo, necesitábamos primeramente problematizar esos discursos. Como profesoras de formación docente, consideramos que es relevante la construcción de explicaciones acerca de lo que piensan los estudiantes de la carrera magisterial, ya que ellos también tienen en sus manos la posibilidad de pensar la docencia como alternativa de cambio. Tal como plantea Paulo Freire:

> Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Pero si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. […] El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo – tú (2013:84).

Esto significa que aceptar el desafío de saber qué sienten y cuáles son los problemas de los estudiantes, implica además asumir las dificultades que tenemos como docentes de la institución. Entrar en este terreno supone dejarse decir y considerar lo dicho como una construcción de la que somos parte. Es por ello que adherimos al pensamiento del pedagogo brasileño (2013) pues consideramos de fundamental importancia el entender la educación como el referente que puede promover el cambio a través de un camino de búsqueda no solo de sí sino también de los otros a través de un intercambio dialógico que amplíe la relación yo – tú para transformarla en un nosotros.

Otros referentes para la elección realizada

En investigaciones anteriores realizadas en el mismo centro de estudios, encontramos una producción valiosa, que aporta a responder preguntas centradas en problemas relacionados con el perfil social de los estudiantes que ingresan y sobre su escolaridad. Sin embargo, no encontramos ninguna investigación que ponga en juego las voces y opiniones de los estudiantes sobre los aspectos que hoy estamos considerando.

Esto nos llevó a una primera pregunta ¿Cómo sienten los estudiantes de magisterio en el Uruguay el discurso que hace a los docentes responsables de los "fracasos" en la educación?

Creemos que para llegar a algunas respuestas a esta pregunta será necesario incorporar otras como herramientas y con ellas propender a la construcción de relatos en los que los sujetos lleguen a historizar los procesos en los que puedan haberse comprometidos con el ser docente.

Y luego surgieron otras: ¿Cuál es el deseo que mueve a los jóvenes a ser docentes?

¿Cuáles son las concepciones y expectativas en el pensamiento de los estudiantes sobre la representación social en relación a la formación magisterial?

¿Qué cambios se identifican en el recorrido de su formación?

¿Cuáles son los escenarios pedagógicos que tienen mayor poder transformador?

Fueron entonces estas interrogantes las que nos interpelaron a convocar las subjetividades que circulan en los escenarios socioculturales de la formación magisterial, ubicándonos primariamente en los II.NN. de Montevideo – Uruguay.

Como señala Carlos Cullen (2004): "Si no hacemos la historia, tampoco

somos hechos por ella, y solo podemos pensar que la hacemos si nos reconocemos en una tradición siempre generadora de sentidos nuevos". Señalamos entonces que como equipo de investigación hemos acordado posicionarnos desde algunas concepciones teóricas tanto para delimitar el objeto de estudio como la metodología de investigación.

Hacia la búsqueda de huellas

Pensar la educación es no dejar que se borren las huellas,
no perder la memoria. Pero es también no dejar que se borre el horizonte,
no perder la utopía.[…] buscar huellas y seguirlas, aunque no conduzcan a ninguna parte,
mantener abierto el horizonte, precisamente porque no es ningún lugar determinado.
Este espacio entre huellas y horizontes se transforma así en compromiso y testimonio.
Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación.
Carlos Cullen

Adhiriendo a la mirada de Cullen (2004) quien invita a abrir bien nuestros sentidos para ser capaces de descubrir la provisoriedad histórica no solo de una huella sino de varias huellas para poder "balbucear una pregunta" o quizá varias y de esta manera poder representarnos asociando imágenes, es que pretendemos pensar una mirada o quizá muchas en el campo de la Formación Docente a través de un "nosotros" atendiendo a las voces de los alumnos que cursan la carrera magisterial.

Dada la multiplicidad de sentidos que se le puede dar a la conformación de la identidad docente, pretendemos descubrir si la misma es considerada como un conjunto de cualidades predeterminadas o por el contrario se basa en una idea que está condicionada por la dinámica de los cambios sociales, sustentada en cambios políticos. Por ello no abordaremos la identidad por fuera de las representaciones que tienen los alumnos magisteriales, sino que, buscaremos a través de sus voces los supuestos explicitados. Esto nos posiciona en la mirada de Ricoeur (1996:109) quien a través de su argumentación nos señala que construimos nuestra identidad narrativamente, a través de diferentes lecturas de nuestro mundo, ya sean ficticias o reales. Así vamos construyendo nuestro personaje a través de un interjuego dialéctico entre la reflexión del pasado y la realidad del presente. De ahí surge nuestro "personaje" a través de las lecturas de diferentes textos que construyen nuestra vida y que está en permanente interacción con otras identidades y el entorno social.

De ahí la importancia de la presencia del "otro" y de la relación intersubjetiva que se genera. Por ello para el autor mencionado no existe un relato éticamente neutro y la narrativa actuaría entonces como propedéutica para la ética.

Por lo tanto consideramos necesario atender el desarrollo de las subjetividades sobre la docencia como profesión a través de la trayectoria de los alumnos en su formación de grado. Esto nos conduce a reconocer las percepciones que al respecto manejan sobre si mismos, sobre los docentes formadores y sobre los docentes en la escuela primaria. Acordamos con Duschatzky (1995) en considerar las subjetividades como entidades cuya configuración adquiere consistencia desde su propia producción como consecuencia de múltiples y diversas prácticas sociales. Por consiguiente parece fundamental deslizar esta mirada de la conformación de la subjetividad aunándola al concepto de experiencia. Se trata entonces de pensar qué es lo que nos pasa a nosotros cuando otro irrumpe en "ese nosotros", interpelando nuestros saberes y también nuestras palabras. Al decir de Larrosa (2009:191):

> […] porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos *altera*. Y también de la *experiencia como alteridad*, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos.

La experiencia es entendida como la construcción que el sujeto realiza a partir del acontecimiento, en relación con los significados que pone en juego para entender lo que sucede en su entorno. Ese sujeto no construye significados individualmente sino en relación con otros, dando lugar a configuraciones particulares las que se legitiman en procesos intersubjetivos de reconocimiento mutuo. No existe entonces solo la historia de "uno" pues esta supone siempre a otro vivenciado o representado. Pero esto no debe confundirnos con la singularidad que ella toma para el individuo ya que constituye una historia de relaciones donde la filiación y la identidad remiten a formas socioculturales de la relación con el otro.

En la dinámica del interdiscurso se reconoce entonces lo planteado por algunos autores quienes al hablar de los aspectos intersubjetivos que tiene la

formación docente argumentan que en gran parte tomamos conciencia de lo que somos a través de la imagen que el otro nos devuelve por intermedio de un espejo social en el que nos reconoceremos como un "nosotros".

Comenzando a enfocar la mirada

La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida,
sino que, más radicalmente, media la propia experiencia
y configura la construcción social de la realidad.
[…]un enfoque narrativo configura un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria,
donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el
discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico,
se convierte en un modo privilegiadode construir conocimiento.
¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica – narrativa en educación.
Antonio Bolívar

Nos ubicamos en el campo de una investigación con un enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo por el potencial que ésta posee para iniciar la exploración en la construcción de las subjetividades.

Previamente creemos pertinente señalar que en nuestro país – Uruguay – el título de Maestro se obtiene luego de aprobada la currícula que se distribuye en cuatro años de cursos teóricos y prácticas escolares que se llevan a cabo en distintos centros de educación formal, públicos, de nivel primario, ubicados en distintos contextos socio – económicos. Estas prácticas escolares obligatorias, con una carga horaria diferenciada de acuerdo al grado, se ven complementadas con la práctica rural que se lleva a cabo en el último año. Esta no es obligatoria y se realiza en escuelas rurales ubicadas en los distintos departamentos que conforman nuestro país.

Señalamos también que en la ciudad de Montevideo los II.NN "María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez" funcionan en tres turnos (matutino–vespertino–nocturno) contando cada uno de ellos con los cursos de primero a cuarto año.

Considerando estos aspectos es que realizamos nuestra entrada al campo convocando a los alumnos de todos los grupos "A" de primero a cuarto año del turno matutino, de todos los grupos "J" del turno vespertino y todos los grupos "G" del turno nocturno. Esta participación de forma voluntaria y anónima, se realizaría a través del campus virtual institucional, respondiendo

a las preguntas allí planteadas, no existiendo limitaciones en cuanto a la extensión y/o el número de respuestas a contestar ni el tiempo empleado para la redacción de las mismas.

En esta primera etapa nos enfrentamos al desafío de aprender a enfocar la mirada para habilitar ciertos diálogos intersubjetivos con el propósito de generar también aprendizaje en los interlocutores. ¿Por qué ciertos diálogos? ¿Con qué intenciones delimitamos las temáticas convocantes al diálogo?

Sin duda podríamos plantear varias respuestas posibles, algunas previsibles y otras no, éstas, las no previsibles son las que generarán aprendizajes más profundos ya que operan en los límites de lo conocido y por conocer.

El propio instrumento seleccionado nos exigió cierta delimitación ¿cuáles serían los ejes conceptuales que aseguraran la orientación de las consignas/preguntas propuestas hacia el objeto de estudio?

En este sentido, el conjunto de planteos abiertos se justificaba como forma de recuperar la memoria y provocar la imaginación de los narradores (estudiantes) en el sentido que atribuye Ricouer a ambas concepciones.

Se pretendía entonces que los estudiantes que han sido siempre los narradores anónimos en los relatos de otros narradores tomaran la palabra participando en la creación de la novela institucional (Fernández, 2005) como producción cultural incorporando la relación dialéctica de lo instituido y lo instituyente. Se va construyendo así una narración (otra) con amplitud histórica dando cuenta de contradicciones, crisis de significación y sufrimientos como cuestiones no dichas en el discurso académico ni en el discurso cotidiano. Desde esta perspectiva se ha encontrado la posibilidad de aproximarse a la extensión real del dominio de la narración como diálogo entre relatos, diálogos interculturales, intergeneracionales e intersubjetivos de la memoria colectiva como conciencia histórica.

La voz de los sujetos pedagógicos develando significados primarios

> A la hora de elaborar un informe biográfico-narrativo
> nos encontramos, pues, entre no querer violar ni expropiar
> las voces de los sujetos investigados, imponiéndoles
> análisis categoriales alejados de las palabras de los sujetos,

y someterlos a los cánones formales que nos introduzcan
a explicar por qué dicen lo que dicen …
Aquí el proceso recursivo se mueve de los datos obtenidos
a la emergencia de una determinada trama argumental.
¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfica – narrativa en educación.
Antonio Bolívar

En el sentido explicitado en la cita anterior intentaremos hacer un recorrido inicial tomando las voces de los sujetos pedagógicos involucrados en la investigación con el propósito de develar la trama argumental emergente a partir de lo dicho/no dicho en la propuesta más abierta de su primera instancia de participación.

La consigna invitaba a aportar aspectos que consideraran de interés para el tema de nuestra investigación abriendo un escenario de significados incierto, no predecible y divergente que valoraremos como una forma de hacer público lo privado, lo singular, lo subjetivo.

De las lecturas realizadas a las respuestas brindadas por los sujetos pedagógicos (estudiantes magisteriales) surgen aspectos que desde nuestra expectativa como investigadoras cambian nuestra mirada ya que éstas debían referirse a determinados temas en cada una de ellas. Sin embargo los estudiantes optaron por reiterar algunos de los aportes ya brindados. Cabe también señalar que estos aportes a los que hacemos referencia se reiteran en todos los turnos y en los diferentes grados lo que nos lleva a plantearnos: ¿su intención habrá sido reforzar lo ya dicho o le estarán asignando otro significado no mencionado en las anteriores?

El entrecruzamiento de ciertos rasgos constitutivos del rol docente, desde su motivación hasta su anudamiento con un fin social como “salvador” pero también “apóstol” unido al origen atravesado por mediadores familiares o referentes como ejemplo, generan tensiones y contradicciones que hacen a la complejidad y a la necesidad de negociaciones a nivel de grupo.

Desde esta perspectiva nos podríamos preguntar: ¿en sus discursos, no se entremezclarán aquello que corresponde a su mirada personal con palabras que corresponden a la presencia de un discurso estereotipado? es decir ¿“naturalizado en su uso”? Encontramos una posible explicación en Arfuch:

La pregunta sobre cómo somos o de dónde venimos […] se sustituye por

el cómo usamos los recursos del lenguaje, la historia, la cultura en el proceso de devenir más que de ser, cómo nos representamos, cómo somos representados o podríamos representarnos (2005:24).

Esto nos llevó a presentar algunos testimonios vertidos por los alumnos pertenecientes a distintos grados y turnos.

Testimonio 1
"Una de las razones principales que me motivaron a elegir la carrera fueron los niños. Considero que es una carrera sacrificada pero al final se ven los frutos de tanto esfuerzo, Ya que como maestra/maestro pasas a formar parte de la vida de esos niños, formándose Para enfrentar a la sociedad y de alguna manera formar parte de la vida de ellos" (1° año Matutino)

Testimonio 2
"Es una hermosa carrera en la que se puede aportar un granito de arena para que el futuro de la sociedad y el país (los niños) sean cada vez mejores y más productivos ciudadanos, con Mejores valores e igualdad de oportunidades". (2° año Nocturno)

Testimonio 3
"Me motivó el gusto por la enseñanza, por los vínculos, por el generar empatía, por la Paciencia, por el hecho de poder desde un lugar tan sagrado como la docencia, ayudar a los demás, en este caso a los niños a descubrir su propio potencial. No llegué sola a descubrir estecamino, sino motivada por mi querida profesora … (3° año Matutino)

Testimonio 4
"La razón fundamental que me motivó a ser maestra fue no solamente el gusto por los niños Sino que creo que el maestro es un actor social fundamental motivador de cambios. Pensar en el rol del maestro más allá de lo que enseña curricularmente, sentir que era la manera que tenía de aportarle al mundo mi granito de arena, de alguna forma cambiar la sociedad" (4° año Nocturno)

Al realizar la lectura de las variadas respuestas surge a nivel de grupo de investigación la necesidad de realizar un ordenamiento de las mismas y una agrupación posible acordando buscar aquello que se encuentra sin problematizar, constituyéndose como necesario considerar si el / la estudiante se expresa de manera personal o se apropia acríticamente de un discurso de otro ajeno a sí mismo. También fue importante considerar aquello que es "diferente" y elaborado a partir de una mirada de extrañamiento, de cuestionamiento de la realidad cotidiana que pudieran responder a la posibilidad de que los estudiantes en función de los tránsitos realizados dentro de la carrera hayan experimentado instancias pedagógicas diferentes, como las prácticas en las escuelas o el cursado de determinadas asignaturas que desde lo teórico le sirvan para realizar algunas afirmaciones tales como:

Testimonio 5

"Un buen maestro es alguien que, por un lado está preparado didáctica y disciplinarmente

Y por otro lado es consciente del compromiso ético y social que tiene para con sus alumnos

Y por lo tanto es un maestro comprometido con su tarea".

(4° año Nocturno)

Al responder sobre la temática de la formación para la docencia encontramos que aparece un obstáculo vinculado al plan de estudios sin evidencias explícitas sobre su lugar en la formación. Por un lado parecen visibilizar problemáticas desde la exterioridad aunque en realidad los cuestionamientos emergen de acontecimientos reales. Su postura de reclamo aparece en relación a la institución al preguntarse si hay mentalidad de futuros profesionales: ¿A quiénes se estarán refiriendo? ¿A ellos mismos? ¿A los profesores? ¿A la institución? ¿A las políticas educativas?

Por otra parte señalan la cuestión del olvido y aquí se hace necesario incursionar en la dialéctica memoria/ rememoración puesto que la historización está implícita en este reclamo así como también la conciencia histórica en esta narración.

Otras evidencias señalan la mirada desde la ajenidad, podríamos decir que es una forma de autoexclusión ya que lo que ocurre es por responsabilidad de

los otros, no está el nosotros. ¿Será éste el significado que le han querido otorgar a sus palabras o somos nosotras quienes se lo hemos atribuido? Como vemos cada una de estas reflexiones nos plantean nuevas dudas e interrogantes como significados abiertos al diálogo.

Construyendo miradas (otras) en el proceso de investigación

Pensando el proceso de investigación como un devenir, lo metodológico se va construyendo a partir de lo que ocurre y nos ocurre tanto a estudiantes como a los propios investigadores.

Continuando con el análisis seleccionamos algunos conceptos que deberían ser considerados para trabajar en una fase siguiente. En este escenario se hizo necesario definir metodológicamente cuál o cuáles serían los instrumentos posibles a ser empleados para promover nuevos diálogos y construcción de significados. Elegimos entrar en la construcción de esos significados utilizando como herramienta de investigación el grupo de discusión, posicionándonos en este sentido y acudiendo a las palabras de Carlos Skliar (2009: 154) cuando nos expresa: "Nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros. Y, sobre todo, nos hemos formado ¡siendo altamente incapaces de dejar a los otros conversar entre sí!".

En el sentido de dejar a los otros conversar entre sí es que pensamos en los grupos de discusión como herramienta metodológica que nos ha de permitir la entrada en los significados manifiestos en las palabras de los estudiantes. Por otra parte, la instancia grupal genera una dinámica donde las voces deben pasar por mecanismos que transitan entre la aprobación y la censura. Este mecanismo se instala cuando aparece la pregunta junto con el anuncio de que la voz de los estudiantes será escuchada. Ese nosotros desea ser enunciado y cada uno de los participantes tiene alguna idea de qué debe ser dicho. El nosotros debe ser expresado correctamente y por esto tutelado por todos los participantes del diálogo.

En el sentido de habilitar las voces seleccionamos una pregunta que posibilitaría abrir el debate: ¿Cómo se llega a ser un buen docente? Al presentarla encontramos que en cada uno de los tres grupos se dieron mecanismos diferentes en cuanto a la forma de interactuar, lo que dio lugar a la presentación de la segunda pregunta como forma de restablecer el diálogo: ¿Qué significa

para ustedes la docencia?

Estos interrogantes que decidimos presentar a los diferentes grupos de discusión surgen de las respuestas dadas por los éstos en la primera entrada al campo. Retrocediendo en el tiempo, buscando los conceptos centrales de nuestra investigación, los estudiantes comienzan a poner en juego términos que aparentemente surgen como problemáticos.

Es así que llegamos a plantearnos: "conocimiento didáctico" y "práctica docente" ¿pueden vincularse? ¿qué se entiende al enunciar estos términos? ¿existe una doble implicancia entre ambos? ¿el conocimiento didáctico se relaciona únicamente con el cómo enseñar? En la práctica docente ¿qué conocimientos se ponen en juego?

¿Cómo se define un docente? ¿Hay un único modelo?

Estos conceptos se proponen desde un horizonte de búsqueda ya que constituyen nudos o problemas en cuanto a los términos empleados por los estudiantes y las concepciones que pueden estarlos sosteniendo.

Proyección de nuestra mirada

Más allá de las diferencias de las que podríamos dar cuenta en un estudio en profundidad, etapa en la que aún no hemos entrado, podemos decir que en todos los grupos existió un elemento común: la necesidad de ser escuchados, de decir cómo se sienten en cuanto al entramado institucional y el lugar que ocupan en él.

Bibliografía

Arfuch, L. (comp.) (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades.* Buenos Aires: Prometeo libros. (2da. Edición).

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. Revista *Electrónica de investigación Investigación Educativa,* 1(4). Recuperado de http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido - bolivar.html

Cullen, C. (2004). Entre huellas y horizontes. Apuntes para pensar la educación. En *Filosofía, cultura y racionalidad crítica.* Buenos Aires: Ed. Stella

Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* 6° reimp. Buenos Aires: Ed. Paidós

Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Ed. Siglo XXI. (1970, 1ª.

Edición)

Giroux, H. (2012). *La Educación y la crisis del valor de lo público.* Montevideo: Mastergraf SRL

Larrosa, C.(2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario. Argentina: Ed.Homo Sapiens

Ricouer, R. (1996). Sí mismo como otro. En Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ed. Paidós.

Skliar, J. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (comp.)(2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Argentina: Ed.Homo Sapiens

Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesorados universitarios

Patricia Guillermina Bavio[1]

La Formación Inicial de grado: la identidad del docente de profesorado...

> El día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada puede constituir un aporte insustituible a la construcción de saberes pedagógicos (teóricos y prácticos) en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada. Ese día habrán encontrado una motivación intrínseca a su profesión.
>
> Manuel Fernández Pérez

Identificando el problema

El trabajo que estamos desarrollando trata de la construcción de las identidades docentes en dos profesorados universitarios de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. El recorte fue planteado en el marco de la Tesis de Maestría en Educación "Las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados (2004 - 2010) en dos profesorados universitarios", de quien escribe y pretende puntualmente establecer relaciones entre la etapa de formación de grado y las huellas y/o marcas de investigación, que la formación supone en la proyección del trabajo docente.

El estudio de la formación y las identidades docentes se visualizan en la

[1] Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
patriciabavio@yahoo.com.ar

actualidad como relevantes desde diferentes dimensiones de abordaje y en este sentido hallamos para nuestro estudio, una variada cantidad de investigaciones en el plano internacional, regional y local que *permiten indagar los cambios en la identidad docente en relación al impacto que suponen marcas o huellas de investigación en la proyección de las prácticas laborales.*

Los profesorados que nos ocupan en el estudio que realizamos pertenecen a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Sede Olavarría y son dos, el Profesorado en Antropología Social y el de Comunicación Social, ambos se dictan en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO).

Para mayor claridad decidimos dividir esta presentación en dos partes, en un primer momento describimos en forma breve la *elaboración del estado del arte,* en un segundo momento explicitamos algunas especificaciones conceptuales con relación al perfil del *docente como investigador* que promueve una discusión inicial acerca de lo que denominamos docente – investigador.

Construyendo el estado del arte

Al organizar un estado del arte para nuestro recorte decidimos consultar dos fuentes, por un lado los formatos virtuales en bases de datos de posgrados, bibliotecas, publicaciones y por otro lado, fuentes impresas. En este sentido consideramos de interés los estudios realizados en la provincia de Buenos Aires por el Grupo de Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Docentes (IFIPRACD) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN creado en 2001 referencia a la que consideramos de importancia dado que nuestro estudio se realiza en la FACSO. El grupo está compuesto por profesionales de diferentes disciplinas, Antropología, Comunicación Social, Ciencias de la Educación y Psicopedagogía y desde sus comienzos estudia problemáticas relacionadas con la inserción laboral de los graduados de profesorados universitarios, relevando para ello, prácticas docentes; destacamos así la pluralidad de las disciplinas que nos permiten el abordaje de nuestro recorte.

En la revisión de una lista de trabajos realizados por el Grupo IFIPRACD seleccionamos dos en particular, en la primera publicación rescatamos una mirada general hacia la dinámica de construcción de los procesos identitarios de los docentes según Chapato y Errobidat, 2008: 35 y particularmente la primera parte que refiere a las marcas de la formación (Pascuariello, 2008,

Porta, 2008; Gamberini, 2008) en forma paralela, recuperamos también la segunda parte de la publicación, en la que se analizan las identidades que se construyen con otros (Viscaíno, 2008; Sterki, 2008; Umpierrez, 2008). En la primera parte el rescate lo hacemos particularmente para el estudio de las "huellas" (encomillado en el original) que las prácticas, de diferentes características, han dejado en los graduados. En la segunda producción del grupo se escuchan las distintas voces de los docentes que – en el campo laboral – comienzan a desarrollar sus primeras prácticas profesionales y "las voces de los investigadores que, dando lugar a las primeras, construyen una lectura posible de los sucesos evocados, las experiencias, las historias enlazadas en un recorrido compartido" (Chapato y Errobidart 2011: 13). En este sentido nos interesa este estudio para comprender los complejos procesos que conforman las identidades docentes; el equipo de investigación recorre desde diferentes abordajes teóricos las primeras inserciones laborales de los egresados noveles de otros profesorados universitarios de la UNICEN.

También rescatamos el análisis de los graduados quienes volviendo sobre sí mismos reflexionan,como menciona Casenave (2011: 59), "redefiniendo –en solitario– las condiciones y los fines de la práctica docente en un escenario social que ha impactado en los mandatos tradicionales de la educación formal" destacando la innegable necesidad de repensar la práctica con nuevas claves a partir del contexto histórico actual, pero también como un llamado de atención para las instituciones formadoras de docentes que deben responder ante el escenario de cambios.

Siguiendo la línea del estudio y en relación estrecha con nuestro recorte sobre el análisis de las "huellas que otros sujetos (adultos encargados de la socialización) han producido durante el tránsito escolar/familiar y que han resultado significativas de algún modo" (Chapato2011: 78) recuperamos el trabajo en el que la autora reflexiona sobre procesos de la formación docente que anclan en sujetos concretos que van moldeando la formación de grado docente.

Los procesos de formación docente se inscriben en el marco de aquellos otros propios de la constitución subjetiva antes descriptos, no pueden eludir la presencia implícita de los modelos de identificación puestos en juego, constituidos en la experiencia socio - familiar y escolar, cuyas huellas aparecerán en el presente de la formación en relación a sus formadores y, luego, en las situaciones de aula. (Chapato, 2011: 16)

Otro estudio relevante para este trabajo nos aporta el análisis del entramado que va construyendo el docente en formación, por ello recuperamos el análisis que viene desarrollando una de las investigadoras del grupo, (Umpierrez: 2011) teniendo en cuenta el contexto político – social y las matrices de aprendizaje del ingresante a una carrera de profesorado en una ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires y las disposiciones del estudiante de un profesorado en el contexto de una "ciudad intermedia" (Gravano 2005). En este caso mirar a la Universidad y en particular, a la Facultad de Ciencias Sociales, supone localizarla en una ciudad de rango intermedio, en un escenario de crisis económica en el país que en los años 90 desmantelo la producción fabril, motor económico de la localidad y la zona.

Este escenario económico de la región nos abre la puerta para incluir como parte de este trabajo de investigación, el análisis sobre la dinámica de ingreso a los profesorados, ello supone detenerse y preguntarnos ¿Quiénes llegan a la UNICEN para ser profesores? Y que esa búsqueda nos permita profundizar y establecer relaciones que nos permitan comprender de qué modo los sujetos particulares se disponen para llegar a ser docentes. .

Ya en el campo de las prácticas laborales de los graduados el análisis de una integrante del equipo de investigación afirma en relación a la inserción laboral de los graduados y su relación con la formación inicial,

el desafío que enfrenta la universidad no es sencillo: lo nuevo que nunca termina de nacer y lo viejo que nunca termina de morir. Que la investigación y la formación conformen una misma cosa tal vez sea un modo de que la práctica y la teoría también lo sean. (Sosa, 2011: 129).

Visión ésta que paralelamente retomamos en la segunda parte de esta exposición con relación al trabajo que realiza el pedagogo argentino Gregorio Enriquez (2007).

Recuperamos para nuestro recorte trabajos realizados - también en la provincia de Buenos Aires - sobre la formación de profesores respecto a la biografía escolar y la trayectoria de los docentes (Alliaud, 2004). La autora sostiene que la formación y la construcción de la identidad docente supone un dialogo a re – inventar, a re – definir con la intención de ir más allá de la formación inicial y sus marcas. Con el convencimiento que la formación inicial es sólo una parte de la biografía que supone identidad, en el marco del trabajo de Alliaud diversos aportes suman para iniciar el recorrido, "la

biografía escolar, es decir el período vivido en la escuela por los maestros siendo éstos alumnos, constituye una fase formativa "clave" y su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional" (Alliaud 2004: 2). Ello refiere al modo en el que impactan vivencias previas donde los docentes han incorporado modelos de enseñanza, asimismo en la investigación se afirma que son pocas la posibilidades que tiene la formación profesional de opacar esas vivencias. Por otro lado afirma que "su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años". (Alliaud 2004: 12)

Creemos que con este marco es posible profundizar en las preguntas para investigar ¿significa esto que en la formación docente de grado no se dan situaciones de ruptura que permitan a los docentes en formación construir patrones diferentes a los ya transitados? O en oposición a ello ¿el oficio de docentes solo repite situaciones conservadoras que únicamente proponen la adaptación de los docentes al ámbito laboral?

Puntos de conexión hallamos entre algunos estudios de diferente origen, tal es el caso de (Alliaud 1999; Perreneoud 1995; Umpierrez 2010) quienes han mostrado que las acciones que realizan los docentes se relacionan no únicamente con esquemas racionales aprendidos en la formación inicial sino también con otros esquemas menos conscientes, que son producto de experiencias profesionales y de las historias de vida propias poniéndose ambos en juego en diferentes situaciones. En este mismo sentido retomamos los estudios de Zeichner (1993) ya que explican que "la inserción laboral *diluye* (washout) los aprendizajes obtenidos en la formación preparatoria" (Davini 2002) y en este sentido advertimos el cruce entre la formación docente y el campo laboral que si bien no desarrollaremos en nuestro estudio consideramos valioso revisar, dado que los docentes entrevistados son "trabajadores de la educación", (Tenti Fanfani, 2007) en el sentido de visualizar que los cambios ocurridos en la sociedad y en las condiciones organizacionales del trabajo docente han puesto en crisis las viejas identidades de esta ocupación.

También incluimos una investigación con un desarrollo de antecedentes valiosos desde nuestro criterio (Cura, 2010). El estudio se llevó adelante en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires y hace foco en la articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores, si bien

el estudio no responde específicamente a nuestro recorte, el escenario tiene características similares para analizar ya que parte de la idea que en Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires, estamos atravesando un proceso de transformación, cambio y fortalecimiento de determinados aspectos que impacta en la formacion de docentes y si bien el estudio retoma el rol de la investigación en profesorados de institutos terciarios como eje de análisis, es imposible soslayar que cuando hablamos de educación superior docente hacemos mención al nivel superior presente en la *Ley de Educación Superior* Nro. 24.521/95 y en la nueva Ley Nacional de Educación 26206/6, por tanto la discusión del rol se entrecruza.

En la búsqueda de líneas afines a nuestro recorte hemos leído y registrado algunos autores que con mayor o menor presencia han orientado nuestro problema, Stenhouse (1992, 1996), Ferry (1998, 1998), Beillerot (2003), Perrenoud (2004), Porlán (1989) y Zeichner (1993)a nivel mundial, Denise Valliant y Anton Körner, en Latinoamérica y M.Cristina Davini, Alicia Camilloni, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Pedro Gregorio Enrique y Andrea Alliaud, entre otras de nuestro medio, entre las particularidades que explicitan estos autores han destacado de modo general los desafíos en los que se encuentra la formación docente haciendo notar que vivimos en un tiempo de cambio cultural y tenemos la necesidad de formar profesores acorde a ello.

Consideramos como aporte para nuestro análisis un trabajo de la investigadora rosarina Elena Achilli (1996) quien recupera experiencias a partir de una modalidad de investigación denominada Talleres de Educadores. Allí el foco se deposita en la resignificación de la práctica docente una “actualización investigativa” del docente -centrada en el análisis y objetivación de su propia práctica que permite romper el aislamiento y la marginación de los docentes.

En la búsqueda de trabajos en relación a nuestro recorte también nos detuvimos en los antecedentes de fuentes documentales impresas especializadas en educación y en formación docente, en las que autores como Imbernon y Alonso (2009) hace distintos recorridos por la reflexión y las experiencias de investigación educativa y si bien no se encuadra específicamente como un trabajo de investigación, su ensayo pone en tensión la formación tradicional y orienta la búsqueda hacia una formación docente que proponga a la investigación como proceso necesario para avanzar en la educación y en la formación del profesorado. En ese sentido, como afirman dos pedagogos

españoles que indagan la idea de investigación en los profesorados, que se investiga sobre los profesorados y no se investiga en y con ellos, en el primer caso cuando se investiga sobre se indaga tomando como eje el alumnado, el profesorado, la institución, los diseños curriculares. La investigación en y con el profesorado,

…diríamos que es un proceso de tipo indagativo encaminado a analizar situaciones educativas y/o sociales problemáticas, a formularlas, a interpretarlas para transformar la teoría y la práctica educativa y su repercusión en el ámbito social, por ello añadimos que investigar tiene como finalidad una determinada intervención en la realidad para transformarla(Imbernón y Alonso, 2009: 21)

En este sentido consideramos que los autores mencionados nos introducen en la reflexión y en la búsqueda de respuestas a preguntas tales como:

¿Qué está sucediendo en la acción práctica y en el proceso educativo en ese contexto especifico?, ¿Qué significan las acciones educativas para los actores que participan de ellas? ¿Qué puedo hacer para cambiar la práctica educativa y el contexto en el que ésta se da? (pág. 58)

Otro fuente impresa que tenemos en cuenta para este estudio es el trabajo de Perreneoud, (2004) en el que se considera la importancia de desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, el autor lleva adelante una investigación sobre la evolución del enfoque de "la práctica reflexiva" en las profesiones y en la docencia, recuperando aportes de otros teóricos que los anteceden, el autor en una de sus últimas investigaciones y en relación a las prácticas de los docentes intenta demostrar que mediante la práctica reflexiva del profesorado se pretende conciliar la razón científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia.

Estos interrogantes permiten la re – conceptualización de la investigación para superar la fragmentación teoría – práctica y nos abre la posibilidad para ver a la formación de profesores como capaz de construir un pensamiento propio y asumir la posibilidad de generar conocimiento pedagógico en la práctica. Esta perspectiva o tendencia supone un proceso en construcción y para ello se hace necesario retomar un trabajo que abre camino para avanzar en el sentido propuesto en nuestra indagación. De esta forma es que rescatamos al autor como antecedente para el campo de la investigación cualitativa en general y particularmente para nuestro recorte problemático; considerar *"la vida en las aulas"* (Jackson, 1998) para re – pensar el carácter prácti-

co de la educación. Para Jackson ahí reside el verdadero reto, examinar lo cotidiano. Si la intención es asumir que la docencia debe transitar nuevos caminos, parece ser que necesitaremos aproximarnos al mundo del docente, tarea ésta que ha sido esperada por mucho tiempo y que tan solo hace algunos años atrás ha comenzado. El autor intenta – y lo logra – desarrollar una epistemología alternativa a la práctica profesional, sugiere que es necesaria una nueva epistemología que tenga como centro la reflexión como una dimensión esencial de los profesionales de la docencia.

También consideramos un trabajo "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" de Graciela Messina (1999). El mismo da cuenta de un estado del arte sobre las tendencias en investigación sobre la formación docente que se han desarrollado en América Latina en los '90. En el marco de una gran cantidad de estudios relevados en la publicación de Messina – alrededor de 100 – se encuentran 19 investigaciones relacionadas a la formación inicial de los docentes y detectamos 3 trabajos que cruzan el perfil docente como investigador.

Entre las investigaciones realizadas por españoles se releva que la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, "no promueve un conocimiento práctico profesional que integre de manera satisfactoria los conocimientos teóricos y los basados en la experiencia" (Porlán y Rivero, 1998, 1989), de esta forma se deduce entonces que los profesores hallan dificultades para hacer un distanciamiento crítico de su trabajo. Los autores focalizan sus producciones en la reflexión sobre el sentido que adquiere en la formación docente, la teoría y la práctica y desde este escenario la posibilidad de revisar las propias prácticas.

Tendiendo puentes: docente – investigador

Con la intención de aclarar desde la selección de construcciones teóricas nuestro recorte problemático, focalizaremos como hemos dicho al comenzar esta exposición algunas conceptualizaciones básicas para entender la complejidad que supone la noción de docente – investigador. Si bien reconocemos una larga tradición de autores – como hemos mencionado que hace referencia a nuestro recorte problemático – deseamos focalizar para este trabajo el recorrido que ha trazado un Docente e Investigador argentino, Pedro Gregorio Enriquez, quien retoma analíticamente las posturas tradicionales. En primer

lugar describiremos los *"diversos tipos de relaciones que se establecen entre Investigación Educativa y Práctica Docente"* (Enriquez: 2007, 10), en este sentido revisando las distintas modalidades que asume la noción de docente- investigador es posible distinguir al menos tres visiones en la relación investigación educativa y práctica docente y ello nos remite a la articulación entre la teoría y la práctica incluyendo en un mismo plano el conocimiento y sus posibilidades de reproducción o construcción al interior de la formación docente. Sostiene Enriquez que se puede *practicar la teoría* y en ese caso reproducir el conocimiento, en ese caso la teoría es vista en un rango superior a la práctica y el docente se vale de un tipo de conocimiento científico que conoce y aplica, en ese sentido el trabajo docente consiste en aplicar las prescripciones producidas por otros. Cabe preguntarnos aquí ¿Cómo entendemos el rol del docente desde este lugar?, la respuesta a este planteo podría ser: el rol docente es visto desde esta perspectiva como una actividad profesional que se reduce de modo instrumental y dirige su objetivo a la resolución de problemas prácticos valiéndose de teorías y técnicas científicas.

En segundo lugar - dice el autor – que se puede teorizar la práctica y de esta forma se invierte la postura anterior, *"la práctica es el punto de partida y llegada de las construcciones teóricas, por lo tanto, la teoría tiene como referente estructural a la práctica misma, y ella no es más que una reflexión en y desde la práctica"* (Enriquez: 2007. 12).

Otra referencia teórica acerca de esta postura es la de Hopkins (1989), quien sostiene que teorizar la práctica supone construir elaboraciones conceptuales a partir de datos que provienen de situaciones reales. Para este autor, la investigación que realizan los docentes en sus aulas es una manera de teorizar la educación, ya que a través de ella es posible reflexionar de manera sistemática y crítica, la práctica. Desde este lugar, los profesores investigan su acción pedagógica, produciendo sobre ella un conocimiento profesional y elaborando teorías unidas de alguna forma a las prácticas llevando a cabo una práctica teórica.

Podemos preguntarnos en este punto ¿este tipo de teoría es un conocimiento especulativo independiente de toda aplicación? O ¿un conjunto de proposiciones formalizadas que explican la realidad educativa? Recuperando a uno de los pilares teóricos de la posibles construcciones entre la investigación y el rol docente rescatamos el rol de la teoría, así desde su punto de vista sostiene que la teoría que crean los docentes es nada más que "una

estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor" (Stenhouse, 1991:211), ello implica que los conceptos son precisos, se relacionan para captar y expresar la comprensión. Algo a entender para este análisis, es que esos conceptos son provisionales, comprobables y favorecen, colaboran en la creación de teorías que permiten posteriormente hacer nuevos planteos. Podemos preguntarnos en este punto si ¿de qué modo es posible hacer esa reconstrucción de la labor docente? O también nos preguntamos ¿están dadas las condiciones de trabajo laboral docente para ello?

La tercera modalidad que asume la noción de docente- investigador en los términos de Enriquez es la de teorizar la práctica y re - significar la teoría, en este marco, la práctica se sostiene en construcciones teóricas y en forma paralela se ve influida por hechos prácticos. Esta articulación dialéctica se llama praxis. En los años '90 Zeichner es quien valoriza tanto las investigaciones realizadas por los docentes - ya que considera que pueden ser un aporte válido para construir conocimiento sobre la enseñanza, como también el conocimiento teórico que construyen investigadores profesionales ya que ello puede ser significativo al momento de entender este campo de estudio. Revisando este desarrollo volvemos a una de las preguntas nuevamente ¿Cuál es el rol del docente aquí?

Podemos decir que es un docente – investigador que tiene una doble tarea; por un lado teorizar las prácticas y crear conceptualizaciones o entramados teóricos a partir de la acción pedagógica cotidiana y por otro, puede apropiarse de las teorías que construyen otros o parafraseando a Zeichner (1993), puede consumir críticamente el conocimiento que han generado otros mediante la recreación de ese conocimiento. Cabría preguntarse en este punto ¿Qué le permitiría ese acto de recreación a un docente – investigador?, Enriquez (2007) afirma que lo llevaría a aceptar aquellas conceptualizaciones que le permitan ampliar sus niveles de comprensión de la realidad, visualizando y rechazando también aquellas que obstaculizan ese proceso.

Queremos explicitar que el docente – investigador es activo y ello supone que su práctica no ha de limitarse a ser meramente reproductor o transmisor de conocimientos, no puede ser alguien que aplique prescriptivamente pedagogías sugeridas por otros entendidos como expertos y extraños a procesos de enseñanza y aprendizajes reales. Se asume que lo que investiga el docente es su propia realidad generando así, conocimientos que le permitan mejorar

su práctica pedagógica. Entendido de esta forma docencia e investigación no son roles por separado que deben cumplir personas diferentes sino por el contrario "ambos roles deben ser asumidos por el docente" (Ramírez, 1995:35).

A medida que nos adentramos en la búsqueda de clarificar conceptualmente como se da esta relación entre docencia e investigación y cuáles son *las marcas de investigación de la formación inicial proyectadas en las prácticas laborales de los graduados en los profesorados de la FACSO*, surgenpreguntas que – como parte de la tarea que vamos realizando – abren caminos, orientan. Estos interrogantes hallarán respuestas provisorias pero respuestas al fin que son el objetivo de nuestra investigación. Responder cada una de ellas en nuestro trabajo y es por ello que les damos lugar para continuar el camino; al comenzar dijimos que uno de los desafíos de nuestro recorte es indagar si ¿La investigación y la formación conforman una misma cosa? O ¿Cuándo mencionamos investigación a que nos referimos? También podríamos preguntarnos si ¿Será posible entonces que también la práctica y la teoría conformen una misma cosa?, un modo de ver las dos caras de una misma cosa implicara re-pensar esas relaciones. Por otro lado ¿Qué rol cumple y de qué modo influye en la formación esta visión, este modo de ver esas dos caras? Y más concretamente para nuestro recorte problemático, ¿Podemos visualizar que la formación desde la perspectiva de unir esas dos caras, marca, proyecta y colabora para que el docente construya y no meramente reproduzca su propia labor? Queda resonando en este punto del recorrido ¿Si la formación deja marcas o huellas en este sentido, que sucede con éstas cuando se inserta laboralmente un docente?

Conclusiones

Como hemos dicho en este breve recorrido, en el campo de la educación la rutina y la reproducción no implican construir conocimientos sino meramente copiar lo dicho por otros, ahora bien, si como educadores comprometidos con nuestro tiempo consideramos a la educación y la enseñanza como práctica sociales fundamentales para generar espacios de cambio podemos preguntarnos ¿Qué nos permitiría – como posibilidad de cambio – que un docente en la formación construya conocimiento? Intentemos una respuesta provisoria, permitiría que ese docente proyecte para su trabajo la posibilidad de visualizar que, investigar desde su rol es interpelar a lo construido

por otros, desplegando su propia experiencia como actor social activo que se habilita para leer críticamente las realidades del mundo como educador, pudiendo así generar espacios de cambio.

Como es posible advertir aquí el conocimiento y sus posibilidades de construcción nos provocan nuevamente y entonces nos preguntamos ¿Qué relaciones existen entre la formación docente de grado y el conocimiento? ¿Es posible que la formación oriente, guie, propicie el desarrollo de estrategias de investigación para la formación docente? Y si fuera así, ¿Esas marcas que aporta la docencia es posible sostenerlas en el trabajo cotidiano? El docente ¿Es consciente del impacto que produce su práctica?

Pareciera ser que la noción docente – investigador expresa una idea relativamente sencilla que ha estado presente en las intenciones de los educadores comprometidos con su tiempo y que refiere al hecho de que los seres humanos pueden construir un pensamiento independiente y una consciencia crítica y ello les permite actuar libremente en relación a ello, esta idea se funda en el derecho inalienable que tiene todos los seres humanos de crear y recrear saberes que les permitan comprender y transformar su realidad. En este sentido, emplear la investigación no solo es una necesidad teórica sino una exigencia de la práctica (Enriquez: 2007,13).

Bibliografía

Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes nóveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. *El quehacer de la investigación eneducación.* Buenos Aires: Manantial-San Andrés.

Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. En *Ensayos y Experiencias.* Nro. 23. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Alliaud, Andrea. (2010). Pedagogos, docentes y relatos de una experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional. Proyecto UBACYT 2008-2010

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica

Ardiles, M (2002). *El desarrollo de los profesores de media. Trayectos de desarrollo profesional* (Tesis de Maestría inédita). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba Recuperado de http://www.ucc.edu.ar/paginas/encuentro1/ardiles.D.pdfhttp://www.redalyc.org/pdf/1531/153114357009.pdf

Berg M. (1990) Historia y Fuente Oral. Entrevistar… ¿para qué? Revista *Artículos* No. 4. Recuperado de http://www.gazeta-antropologia.es/?p=3490

Birgin, A.; Duschazky, S. y Dussel, I. (1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. Revista *Propuesta Educativa*, Año 9 (Nº 19), Buenos Aires. Pág/s. 24 a 35. Recuperado de http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=DUSCHATZKY,%20SILVIA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato=largo

Bourdieu, P. (2000). *Las condiciones sociales de la circulación de las ideas en Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: EUDEBA

Bourdieu, P. (1963). *La sociedad tradicional. Sociología del trabajo.* París. Tomo 5

Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron (1973). Le métier de sociologue. París: Mouton Bordas y Wacquant L. (2005). *Una Invitación a la sociología reflexiva*. 1ª ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología.* Ediciones Akal.

Bourdieu, P. (1980 Avril-juin). Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. (Traducción E. Tenti Fanfani). Pp. 3-14. 32/33.

Bourdieu, P. (1982). Leçon sur la leçon. Les Editions de Minuit. Paris: En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura.* México: Grijalbo. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Bourdiei, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Casenave, G. (2011). Reflexiones sobre la reflexión de las prácticas. Relatos de experiencias docentes en contextos de cambio. En Chapato y Errobidart (Eds). *Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes* (pp 41-55). Buenos Aires: Miño y Dávila

Chapato María Elsa (2008). El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSO UNICEN En *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Chapato y Errobidart (2011.) *Prácticas en educación: sujetos, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Cura, R. (2010). *La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores. (*Tesis de Maestría). Universidad CAECE – FUNDEC, Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Tesis_Maestria_R.O.Cura.pdf

Davini, C (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (pp. 15-43). Argentina: Papers Editora.

Dubet, F. (2004) ¿Mutaciones institucionales y/o liberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO,

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Bs.Aires: Ed. Kapelusz.

Elías N. (1991). *Sociología de un genio.* Barcelona. España: Edit. Península

Dubet, F. (1983). *Compromiso y distanciamiento. Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento.* Barcelona. España: Ediciones Península

Dubet, F. (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid. España: Fondo de Cultura Económica

Enriquez P (2007) *El docente-investigador: un mapa para explorar un territorio complejo.* San Luis Argentina: Ediciones LAE. Recuperado de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm

Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente.* Madrid: Escuela Española.

Ferry, G (1999). *El trayecto de la formación.* Barcelona: Paidós. Reimpresión.

Ferry, G (1998). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Gravano, A (2005) *Imaginarios sociales de la ciudad media. Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas.* Estudios de Antropología Urbana. Tandil: Centro Editor de la UNICEN

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano.* A la vuelta de la antropología posmoderna. Buenos Aires: Legasa.

Ginzburg, C. (1994)*Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.* Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://148.201.94.3:8991/F/?func=direct&local_base=ite01&doc_number=000027179

Ginzburg, C. (2010) *El hilo y las huellas.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Sacristán, J (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Ed. Morata.

Gimeno Sacristán, J (1992). *Profesionalidad docente y cambio educativo.* Madrid: Ariel.

Jackson. P. W. (1999) *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Ediciones Amorrourtu.

Insaurralde, M (2002). *Evolución del currículum de formación docente de la Provincia de Buenos Aires.* (Tesis Maestría). Universidad Nacional del Centro de la Pcia de Buenos Aires. Tandil.

Litwin, E. (s.f). La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de las configuraciones didácticas del aula universitaria.

Pérez Gómez y otros. (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* España: Ediciones Alcal.

Perrenoud, P (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para el profesorado.* Barcelona: Graó.

Porlán R. (1989a). *Teoría del conocimiento, teoría de lo enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. (Tesis doctoral). España: Edit. Universidad de Sevilla.

Romero Claudia (2009). La formación de los docentes. En *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores.* Buenos Aires: Noveduc.

Sanjurjo, L (2005). *La formación práctica de los docentes.* Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Madrid: Ed. Paidós.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo.* Barcelona: Paidós.

Southwell, M (1995). Historia y formación docente. Revista *del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* 7(4), 10-16. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Southwell, M (2004). Formación docente. *El trabajo de enseñar*. La Plata: Dir. Educ. Superior, DGCyE.

Stenhouse, L (1992). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ed. Morata.

Stenhouse, L (1996). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ed. Morata.

Sosa R. (2009- 2010). La formación docente en las universidades: tensiones entre "lo viejo" que permanece y "lo nuevo" que emerge. Revista *Pilquen*. Sección Psicopedagogía 6 (12). Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3640933.pdf.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* España: Paidós.

Tenti Fanfani E. (1986). *El arte del buen maestro*. Pax México: Cesarman México D.F.

Tenti Fanfani E. (1991). Las ciencias sociales en la universidad. Revista *Espacios.* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tenti Fanfani E. (1994); Del intelectual orgánico al analista simbólico. Revista *de Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educ. Soc. Campinas, Vol. 28, n.99, p 335 – 353, maio 2007. En: www.cedes.unicsmp.br

Tenti Fanfani, Emilio; Steinberg; Cora. *Hacia un mayor conocimiento de los docentes en América Latina. Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México.* Pp. 27 Buenos Aires; IIPE – UNESCO, 2007. Recuperado de http://www.iipebuenosaires.org.ar/_pdf/documentos/Tenti_Fanfani_Steinberg_ponencia_SAECE_2007.pdf

Umpierrez, A (2010) *Imaginarios, identidad local y elección de carrera: la ciudad como horizonte Intersecciones en Comunicación. Facultad de Ciencias Sociales.* Pp37-70. UNICEN. Año 4.Número 4. Ciclo 2010. Recuperado de ISSN 1515-2332.

Wittrock M. C. (1986). *La investigación de la enseñanza.* Cap. 4 y 5. Barcelona: Paidós.

Zeichner, Kenneth. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de Pedagogía*, número (220), 44. Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf

La formación docente inicial y el trabajo docente en el aula plurigrado[1]

Mónica Escobar[2]

Introducción al problema

La provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 4.254 escuelas primarias, de las cuales 2.631 son urbanas, 1.595 rurales y 28 de islas. Dentro de las escuelas rurales y de islas hay 39 escuelas en las que la matrícula es de 1 alumno y 845 a la que asisten entre 2 y 10 alumnos[3]. A nivel nacional, las 12.000 escuelas rurales representan el 50 % de la cantidad total de escuelas del país. El 30 % de las mismas son escuelas unidocentes y el 15 % bidocentes[4].

En primer término consideramos pertinente señalar a qué nos referimos al hablar de aulas plurigrado[5]. La escuela primaria en Argentina se ha conformado históricamente como una institución organizada en grados. Los grupos-clase están integrados por niños de la misma edad[6] a quienes se les

---

[1] El presente artículo ha sido elaborado a propósito de la presentación en el III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina realizado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre los días 2 y 5 de septiembre de 2015.

[2] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. monica.escobar40@yahoo.com

3 Datos recuperados de www.abc.gov.ar (2014). No se ha encontrado el dato exacto de la cantidad de escuelas rurales que se organizan en aulas plurigrado

[4] Datos extraídos del documento: "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural." elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente, 2009, Argentina. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/infod

[5] Usaremos indistintamente las siguientes denominaciones para referirnos a las aulas en la que niños que cursan distintos grados de la escolaridad están a cargo del mismo docente: aula de "sección múltiple", "plurigrado", "pluriaño", "multigrado". No usaremos las expresiones "aula multiedad" o "grupo multiedad" por estar asociadas a las escuelas de enseñanza no graduada.

[6] Si bien los niños que no promocionan siguen formando parte del grupo a pesar de su edad, no es lo esperado o deseable. La categoría de "sobreedad" que se utiliza para referirse a estos niños, no

brinda una instrucción simultánea. Las escuelas de sección múltiple han dado respuesta a la baja matrícula que impide o dificulta la organización graduada de sección única, dado que no es ni posible ni rentable sostener tantos cargos docentes para tan pocos alumnos[7]. Un docente frente a un grupo de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad ha sido una de las respuestas a esta problemática. La formación docente inicial y en servicio, las propuestas curriculares y editoriales, han dado escasas respuestas específicas para esta modalidad de organización –tan frecuente en las escuelas rurales y de islas–. Los docentes que allí se desempeñan, formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se inventan en la práctica y/o se difunden entre pares.

> El modo en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico de que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos. Buena parte del conocimiento didáctico disponible está estructurado según la lógica de la escolarización graduada y ordenada por edades; a lo que se añade que el contexto de producción e investigación ha sido generalmente la escuela urbana. ¿Qué sucede cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades? Éste es el caso en las zonas rurales de nuestro país, donde el número de niños y niñas en edad escolar lleva a la administración escolar a no abrir una sección por cada grado escolar (Terigi, 2008:7).

El diseño curricular para la escuela primaria vigente en la provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2008) presenta una propuesta para la enseñanza de la matemática que incluye una selección y secuenciación de contenidos por año (de 1º a 6°) y una serie de orientaciones didácticas para el docente. Estas orientaciones didácticas suponen, en varios casos, trabajos grupales seguidos de una puesta en común que apunta a la explicitación, difusión y comparación de procedimientos. Los docentes de escuelas graduadas de sección

---

hace más que resaltar la centralidad del criterio etario del modelo de organización institucional.

[7] Es importante aclarar que si bien existen propuestas de aula plurigrado en escuelas urbanas, no responden a la problemática que señalamos sino a la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas al problema de la gradualidad.

única, se enfrentan a la tarea de llevar adelante un proyecto de enseñanza pensado para un grupo de niños de la misma edad –aunque sus conocimientos puedan ser diversos–. Sus clases están organizadas en torno a la enseñanza de un mismo contenido para el grupo-clase. La situación se presenta diferente para el maestro de un plurigrado. Los alumnos que conforman su grupo-clase pertenecen a distintos grados de la escolaridad, sus edades son diferentes así como sus conocimientos y el nivel de autonomía para realizar las tareas propuestas. Si bien a la hora de planificar la enseñanza los docentes de ambos tipos de escuela disponen del mismo diseño curricular, la tarea a la que se enfrentan plantea desafíos diferentes. El docente de aula de sección única podría realizar una lectura específica de los contenidos propuestos para un año escolar, mientras que el docente de aula se sección múltiple deberá abordar los contenidos correspondientes a un ciclo o de toda la escuela primaria. Si bien no haremos referencia en el presente trabajo al uso que los docentes de escuelas de sección múltiple de las escuelas rurales hacen de las propuestas curriculares, cómo seleccionan los contenidos a trabajar y qué tipos de actividades proponen a los estudiantes, tanto individuales como de intercambio, es un aspecto que se aborda en el estudio en curso, incluyendo inicialmente la pregunta sobre si lo usan – y de qué maneras – para planificar, evaluar o decidir la promoción de los alumnos.

Por otro lado, la tarea del docente es diferente en tanto se realice en soledad o insertos dentro de un equipo de trabajo institucional. Las escuelas conformadas por una sección para cada grado, pueden contar, en función de la cantidad de secciones y matrícula, con un equipo docente integrado por director, vicedirector, secretario, un maestro por sección, bibliotecario y equipo de orientación escolar. Esta situación no se presenta de este modo en las escuelas uni, bi o tridocentes, extremada en las primeras. Ahora bien, es necesario advertir que el hecho de que la planta funcional esté integrada por varios docentes que ocupan distintos cargos, no garantiza el trabajo en equipo, solo lo posibilita.

El estudio cualitativo que llevamos adelante apunta, entre otras cuestiones, a describir y analizar la enseñanza usual de las clases de matemática en aulas plurigrado de escuelas primarias rurales. Compartimos algunas de las preguntas que movilizan la indagación.

- ¿Cómo seleccionan y secuencian los contenidos los docentes a cargo de

plurigrado de las escuelas rurales? ¿Cómo se vinculan estas decisiones con la evaluación, acreditación y promoción de los alumnos? ¿Qué usos hacen los docentes de los diseños curriculares y de las propuestas editoriales?

- ¿Se proponen agrupamientos entre pares[8]? En caso de producirse, ¿favorecen la interacción entre los alumnos a propósito de los conocimientos matemáticos?

- ¿Se proponen espacios de puesta en común o trabajo colectivo? En caso de producirse, ¿cómo se organizan estos intercambios?

- ¿Cuáles son los tipos de intervenciones docentes y qué propósitos persiguen?

- ¿Hay diferencias entre las prácticas o los discursos de los docentes que han transitado por trayectos de formación inicial o continua que abordan específicamente la problemática de la enseñanza en el plurigrado y docentes que no han participado de estas instancias? En caso de identificarse, ¿en qué consisten dichas diferencias tanto en el nivel de las prácticas como de los discursos que las fundamentan?

El relevamiento de datos incluye entrevistas semiestructuradas individuales a inspectoras y a tres docentes de aulas plurigrados de escuelas primarias rurales unidocentes de la provincia de Buenos Aires y la observación y el registro de dos clases de matemática de cada una de las docentes entrevistadas. Las entrevistas y las clases fueron registradas (audio, fotos y videos) para su análisis posterior. Es importante señalar que dado que se trata de describir la enseñanza usual, no intervenimos ni en la planificación ni en la gestión de la clase.

A su vez, se avanza en relevar, describir y analizar prácticas institucionales y docentes instaladas o en gestación en Institutos Superiores de Formación Docente[9] dirigidas a contemplar la especificidad de la enseñanza de la matemática en las aulas plurigrado. Los datos se obtienen a partir de entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a personal directivo y a profesores de Práctica de la enseñanza, Taller de definición institucional en educación rural, Didáctica de la Matemática y Ateneo de Matemática correspondientes a 3° y 4° año del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD

[8] Es importante aclarar que será necesario, en caso de producirse agrupamientos entre pares, especificar cómo se organizan estos intercambios. Por ejemplo: por edad, por distancia o proximidad de los conocimientos matemáticos de los que disponen, por grado de la escolaridad que cursan.

[9] En adelante ISFD.

de la provincia de Buenos Aires; y de la observación y análisis de una clase de práctica de la enseñanza desarrollada en el ISFD en la que una docente es invitada a compartir con las alumnas de 4° año las particularidades del trabajo en el aula plurigrado en la que realizarían sus prácticas.

Este estudio pretende aportar al conocimiento didáctico sobre la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado para contribuir a futuras producciones de materiales pedagógicos específicos, tales como secuencias didácticas, propuestas curriculares o de desarrollo curricular destinadas al trabajo en plurigrado. Entendemos que estas producciones podrían significar una contribución tanto para los docentes en servicio (a cargo del aula plurigrado o a cargo de diversas instancias de formación docente) como a quienes transitan un trayecto de formación inicial.

A continuación, nos referiremos al lugar que ocupa el contexto rural y el aula plurigrado en la formación docente inicial, y compartiremos algunos interrogantes que nos formulamos a partir de un primer análisis de los datos relevados[10].

El contexto rural y el aula plurigrado en la formación docente inicial

La formación docente inicial en nuestro país encuentra sus inicios a principios del siglo XX. Era necesario formar docentes para cubrir la gran escala que requería el cumplimiento de la reciente Ley 1420 de Educación. Se abrieron escuelas normales mixtas rurales en distintas regiones del país con la intención de formar docentes en los ámbitos donde iban a desempeñarse. Con el paso del tiempo, la urbanización ganó terreno y estas escuelas quedaron incluidas en espacios urbanos trayendo aparejado un progresivo cambio en los planes de estudio. Los contenidos de la formación docente ligados a lo rural comenzaron a ofrecerse en forma de seminarios optativos.

Según la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 24/07 acerca de los lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, puede hablarse de tres niveles de decisión y desarrollo curricular: nacional, jurisdiccional e institucional. A nivel nacional se advierte sobre la necesidad de contemplar desde la formación inicial, las necesidades y particularidades del desempeño en los contextos rurales sin descuidar las regularidades que

[10] Al momento de la presentación sobre la que versa el presente artículo, el trabajo de campo se encuentra en proceso de relevamiento de datos e iniciando la sistematización y el análisis de los mismos.

garanticen una educación común (Ley de Educación Nacional 26.206 - Art. 11). Es responsabilidad de las distintas jurisdicciones, y de cada ISFD en particular, atender esta dimensión de la formación.

A partir de la última reforma del plan de estudios de la carrera de Profesorado en Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires vigente desde 2008, se aborda la especificidad del contexto rural en el marco del Campo de la Práctica Docente correspondiente a 2°, 3° y 4° año del plan de estudios. Puede leerse en la página 121, al hablar de la Práctica en terreno de 2º Año, que se propone la identificación y caracterización pedagógica, social, cultural y organizativa de instituciones escolares en diferentes ámbitos (urbanos, suburbanos y rurales). Es importante señalar que se aborda como uno de los contextos socioculturales en que se instalan las escuelas, pero no se menciona el abordaje didáctico del aula plurigrado dentro de los contenidos mínimos de Didáctica de la Matemática I, Didáctica de la Matemática II o Ateneo de Matemática, correspondientes a 2°, 3° y 4° año de la carrera respectivamente.

La oferta de seminarios que se adentren con mayor profundidad en la problemática particular de la escuela rural queda a criterio de cada institución. Es probable que algunos de los ISFD desatiendan la formación específica en relación a lo rural –a pesar de estar prescripto por el diseño curricular–, dado que se instalan en ámbitos urbanos. . Es así, que se acentúa la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico (Terigi, 2008): el del aula estándar de escuela urbana de sección única[11]. En nuestro estudio relevamos propuestas de ISFD que han optado por incluir un taller de definición institucional sobre la educación rural en el que se realiza un abordaje desde una perspectiva sociocultural. El análisis del trabajo en el aula plurigrado desde las didácticas específicas quedaría a cargo de los profesores responsables de los espacios destinados a esas áreas.

Es importante considerar que las zonas rurales no suelen contar con ISFD, los maestros que se desempeñan en estos contextos han sido formados en su gran mayoría en institutos urbanos. Si tenemos en cuenta que los títulos oficiales que otorgan estas instituciones son de alcance nacional y habilitan a

[11] La autora distingue entre modelo pedagógico y modelo organizacional. Plantea que frente a distintos modelos organizacionales (sección única, plurigrado, clase de apoyo) se cuenta con un único modelo pedagógico, el del aula estándar (escuela urbana graduada de sección única). Los docentes que se desempeñan frente a distintos modelos organizacionales, extienden los saberes docentes ligados al único modelo pedagógico del que disponen.

sus egresados a trabajar en cualquier lugar del país, la ausencia del contexto rural y del aula plurigrado resulta contradictoria.

La provincia de Buenos Aires, como mencionamos anteriormente, cuenta con un gran número de escuelas rurales de aula plurigrado. Estas escuelas, se constituyen muchas veces en el primer destino de quienes egresan de los ISFD (o mientras cursan sus estudios) emplazados en lugares próximos a los parajes en los que funcionan escuelas rurales. Como expresa una de las profesoras de práctica docente entrevistadas, la ostensible y cercana realidad del aula plurigrado fue tomada por el instituto formador en el que trabaja como un desafío del que tiene que ocuparse: "La realidad es que el instituto empezó a pensar en el campo porque es una realidad muy próxima, las primeras experiencias laborales (…) Empezó a aparecer la necesidad de la formación en pluriaño, todas las maestras ya recibidas planteaban esta problemática, que no habían sido formadas para trabajar en el pluriaño, trabajar, planificar, trabajar con la diversidad de edades."

El ISFD con el que interactuamos en nuestro estudio nos ha permitido acercarnos a sus preocupaciones y a las maneras que han ensayado y proyectan para dar respuesta a las demandas de sus propios profesores, sus alumnos y la comunidad educativa con la que dialogan.

Dado que el diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria plantea que las prácticas docentes deben realizarse no sólo en ámbitos urbanos sino también en contextos rurales, resulta legítimo preguntarse acerca de quiénes estarían en condiciones de brindar esta formación específica. Podemos contextualizar, en este sentido, la pregunta que formula Daniel Feldman (2010), ¿cómo formar a los formadores que tienen que ayudar a los maestros rurales para que enseñen en las aulas plurigrado[12]?

El siguiente fragmento del mismo Diseño Curricular corresponde al Ateneo de Matemática (4° año de la carrera). Invitamos al lector a imaginar la tarea de quien está a cargo de este espacio de formación cuando las prácticas de enseñanza tienen lugar en un aula plurigrado de una escuela rural:

El Ateneo se centrará en un estilo dialógico de construcción de conocimiento a través de la planificación, supervisión, re-elaboración, conducción,

---

[12] Si bien, como mencionamos anteriormente, en el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria no menciona el aula plurigrado sino el contexto rural, consideramos que la pregunta por el trabajo del docente en este tipo de aulas resulta necesaria.

problematización, seguimiento de las prácticas y reflexión del proyecto de enseñanza del área del conocimiento matemático para la Educación Primaria, su puesta en marcha y reflexión sobre la práctica áulica propia de la Residencia. El formador acompañará y supervisará la propuesta de enseñanza de los contenidos matemáticos planificados por los residentes en la institución formadora y concurrirá a la institución destino para llevar a cabo el seguimiento y reflexión en y sobre la práctica de enseñanza en la Escuela Primaria (DGCyE, 2008:138).

Los docentes a cargo del espacio de la práctica y del área de matemática, correspondientes a 3° y 4° años de la carrera, que hemos entrevistado en nuestro estudio, coinciden en señalar una serie de dificultades con las que se enfrentan al acompañar y supervisar el proceso de prácticas y residencia docente que sus alumnos realizan en aulas plurigrado de escuelas rurales.

Por un lado, los formadores de formadores de nuestro estudio no han tenido experiencia ni como alumnos ni como docentes de escuelas rurales. Si bien, esta lejanía con el contexto escolar con el que tratan desde el ámbito de la formación no resulta un impedimento, se potencia dado que la problemática de la escuela rural, y del aula plurigrado en particular, nuestros primeros datos arrojan que en su propia trayectoria formativa no ha estado presente. Los profesores de práctica de enseñanza y de didáctica de la matemática se ven enfrentados a la tarea de pensar y ayudar a pensar a sus alumnos – futuros docentes – en la enseñanza de la matemática en un medio que desconocen. ¿Qué de lo que tienen disponible en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática en aulas de sección única de escuelas urbanas puede resultar fértil para pensar en un aula plurigrado? ¿Qué aspectos requieren de nuevas reflexiones o "adaptaciones"[13]? ¿Cuáles son las condiciones didácticas que pueden favorecer el aprendizaje de alumnos que cursan diferentes grados de la escolaridad en forma simultánea?

Por otro lado, los docentes entrevistados manifiestan las dificultades operativas que suelen entorpecer la organización del acompañamiento de los profesores a los alumnos practicantes (dificultad de acceso a las escuelas por el clima, grandes distancias y tiempo de traslado que demanda, entre otros). Se

[13] En las entrevistas realizadas hasta el momento, los docentes entrevistados plantean en forma recurrente la necesidad de "adaptar" lo que leen o lo que saben para pensar en el aula plurigrado. Nos permitimos retomar esa expresión.

genera una tensión entre abandonar el aula plurigrado como un lugar posible para realizar las prácticas docentes, o sostenerlas a pesar de la gran dificultad (que puede tornarse en imposibilidad) de los profesores de acompañar y supervisar el funcionamiento de las propuestas de enseñanza en las aulas.

Recurrimos a la categoría "invención del hacer" que introduce Flavia Terigi (2008) con la intención de hacer visible el proceso de producción de conocimiento profesional que los maestros de aula plurigrado ponen en marcha frente a la necesidad de responder a una problemática que excede las herramientas conceptuales ofrecidas a lo largo de su formación. Se trata de respuestas que los maestros ensayan o estabilizan apelando a su biografía escolar, a su formación profesional inicial o continua y a su propia experiencia docente en las aulas de sección única o plurigrado. Los conocimientos que producen resultan de adaptar, extender o vincular los conocimientos que portan. A su vez, es importante considerar que el docente rural tiene escasas o nulas posibilidades de dialogar o confrontar con las ideas de otros docentes. El proceso de invención del hacer está instalado en esa realidad. Asumiendo la potencia de esta categoría conceptual, la retomamos para describir y analizar la invención del hacer del profesor del ISFD que incluye en su propuesta de cátedra la especificidad del aula plurigrado desde una perspectiva didáctica. El formador[14] de formadores también se ve en la necesidad de responder a una problemática que excede las herramientas conceptuales ofrecidas a lo largo de su formación.

Para avanzar en el análisis del proceso de producción y circulación de conocimientos de maestros y profesores, apelamos a otro texto de Flavia Terigi (2007) en el que hace visibles distintas aristas de la circulación del saber en la escuela –que no se produce allí– y el saber que se produce o inventa en ella pero que no es reconocido como tal. La autora señala la falta de reconocimiento de los saberes producidos en la escuela. Me permito extender esta idea al analizar el mismo proceso que tiene lugar en el ISFD. Algunas de las preguntas que formulo en relación a este punto: ¿quién o qué colectivo sería el que debiera reconocer esos conocimientos?, ¿quién les otorga ese poder?, ¿puede el docente reconocerse como productor de conocimiento didáctico? Y si así fuese, ¿qué valor representaría para la didáctica si no circulara fuera de

[14] Si bien mencionamos al formador en singular, no queremos dejar de señalar la riqueza de los debates cuando son los equipos docentes los que emprenden la búsqueda de alternativas en forma conjunta.

la escuela en la que se originó? Por otra parte, también es posible preguntarse, en caso de difundirse, ¿en forma de relatos de experiencias?, ¿requeriría algún tipo de sistematización? Si se analiza, ¿quién analiza? ¿el mismo docente o especialistas en didáctica de la matemática? ¿Cómo se difunde y con qué carácter (anecdótico o prescriptivo)? Las respuestas que se den a estos interrogantes conllevan transformaciones en la relación con el saber a distintos niveles (Charlot, 1997, 2006, 2013). A nivel local y personal, cambia el sentido que reviste el saber para el que lo produce y se modifica su propia relación con el saber cuando se reconoce su lugar como productor. En un nivel más amplio e institucional, el reconocimiento en sí de un saber producido por los docentes localmente y por fuera de los márgenes de la comunidad didáctica, produce un cambio en la manera de concebir no solo el saber didáctico sino también sus procesos de producción y los actores autorizados, reconocidos o legitimados para intervenir en ellos.

A su vez, Flavia Terigi advierte que en la escuela circulan saberes (nos centraremos en los saberes didácticos) que no fueron producidos en ella. Es necesario señalar que los docentes no usan pasivamente esos saberes sino que los adaptan o recrean (de Certeau, 1980), acción que se inscribe en un proceso productivo local, pero que podría exceder las fronteras del aula o la escuela de ser reconocido y difundido.

Dada la extensión de este artículo, señalaremos un último aspecto que nos interesa analizar. Nos referimos a las relaciones que nuestros entrevistados establecen entre la teoría y la práctica y el valor que le adjudican a la experiencia en el aula plurigrado. Tanto los maestros como los profesores del ISFD de nuestro estudio, coinciden en señalar que no se ha abordado la especificidad del plurigrado en su formación[15] y reiteran que “se aprende de la experiencia”. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de una entrevista realizada a una profesora de práctica de la enseñanza de 4° año de la carrera y de una de sus clases en que participa como invitada una docente de aula plurigrado.

- Entrevistadora: (…) si esa maestra estudió y no le habían hablado del pluriaño en el instituto, ella eso que te enseña a vos sobre el pluriaño, ¿dónde lo aprendió?

- Profesora de Práctica: En la experiencia.

[15] Este dato coincide con los relevados anteriormente en la tesis de maestría de Flavia Terigi publicada en 2008.

El docente del aula plurigrado se constituye en un referente clave para la institución formadora. Como mencionamos anteriormente, hemos podido observar una clase de práctica de la enseñanza de 4ª año, en la que la docente a cargo del aula plurigrado donde algunas de las alumnas realizan observaciones y su residencia, es invitada por el instituto formador para que presente a los alumnos las particularidades del trabajo en el aula plurigrado. La profesora de práctica de la enseñanza y el ISFD le otorgan un lugar especial a la experiencia del docente de aula plurigrado y encuentran en ella una referencia ineludible para la tarea de acompañamiento y supervisión que tienen por delante. En la misma entrevista, la profesora expresa:"¿qué hacíamos, qué hacía yo?, invitábamos docentes rurales a que vengan al instituto a contar su experiencia, que nos cuenten cómo se trabaja, qué hacen, y bueno terminaba contando un poco cómo armaba las clases, (…) contar la experiencia de lo que es ser una maestra rural".

Más adelante agrega lo siguiente: "(…) creo que las formadoras de cómo planificar en un pluriaño fueron las mismas maestras que están dando clases. Y ellas se han formado por voluntad propia, por lo que han ido… me toca en el campo, bueno, empiezo a consultar con otra que tiene más experiencia… ha sido todo como 'muy casero' digamos, porque en sí yo pregunté ahora… porque ya tuve la entrevista con la inspectora de primaria, tuve una entrevista informal con una docente rural, yo le pedí bueno, que íbamos a ir a esa escuela, y le pedí que ella venga algún día en alguna hora de práctica. (...) Yo fui también desde mi desconocimiento, le dije a vos te necesitamos como fuente de información. (…) Sí, en realidad, siempre la persona que está en el terreno trabajando va a tener mucho más conocimiento de la experiencia de lo que podemos tener los profesores que, bueno que… uno estudia, investiga, pero no es lo mismo, porque la realidad es distinta. Y para las chicas es super enriquecedor".

Los maestros de aula plurigrado mencionan a otros docentes rurales que les han transmitido su experiencia. Las siguientes son palabras de una docente rural a cargo de un plurigrado dirigiéndose a alumnos de 4° año de la carrera en el ISFD:

- Docente: Bueno, lo que teníamos en ese momento era que siempre había otra maestra en el campo, la directora, ahora por ahí si ustedes van al campo, van a estar solitas, porque por la matrícula que hay, es para un solo cargo. Pero en ese momento, la escuela tenía muchos chicos así que tenías

a la directora, entonces aprendías con ella, tenías una compañera a la cual referirte, bueno, después te vas haciendo, qué sé yo.

Más adelante, frente a la pregunta sobre dónde aprendió lo que ella sabe acerca del trabajo en plurigrado, responde:

- Docente: No, eso no… y no, trabajando.

- Observadora: Y a ellas (refiriéndose a las alumnas de 4° año) que están, que te van a observar, que se están formando, ¿cómo se les comunica esto que vos aprendiste, cómo se les comunica a ellas que están aprendiendo?

- Docente: Y sí, yo trato de comunicárselo trabajando.

Hemos intentado en este apartado hacer un recorrido desde los planes de formación docente hasta las aulas, identificando presencias y ausencias de la realidad del plurigrado en la formación inicial. Nos detuvimos en algunos aspectos que se nos presentan como puntos interesantes para avanzar en el análisis. La necesidad de producir materiales didácticos que aborden la especificidad del trabajo en el aula plurigrado, se hace oir tanto en las demandas de los docentes en servicio y en formación como de los profesores a cargo de orientarlos en la tarea. Frente a la escasez de producción pedagógico didáctica específica, la experiencia en el terreno cobra una fuerte relevancia y se constituye en referencia obligada para quienes se formulan preguntas acerca del trabajo en estos contextos.

Conclusiones

Hablar de conclusiones resulta apresurado cuando un trabajo de investigación está en proceso. Por lo tanto, finalizaremos este escrito explicitando algunas de las dimensiones desde las que iniciamos el análisis, algunas de las cuales habíamos anticipado y otras que comienzan a contornear algunos sectores a los que no pretendíamos asomarnos desde el comienzo.

Como mencionamos a lo largo del trabajo, consideramos de interés avanzar en la identificación de aquello que los maestros de aula plurigrado y profesores del ISFD “inventan” al enfrentar los desafíos que les propone la enseñanza de la matemática en este contexto. Nos interesa hacer visible lo que puede pasar inadvertido para los propios productores y para la didáctica. Sin embargo, resulta necesario explicitar que si bien reconocemos el rol activo del docente en la producción de saber didáctico (sea o no reconocido como tal), es ineludible la responsabilidad del estado en la formación profesional

de quienes han sido habilitados por el título que se les otorga para ocupar los cargos en los que trabajan.

Para finalizar, retomo una idea piagetiana desarrollada por Rolando García (2001) en relación a que la producción de conocimiento no está determinada pero sí posibilitada por el contexto social, histórico o político. Las teorías con las que nos pusimos en contacto desde nuestra formación y las que circulan en la comunidad pedagógico-didáctica de nuestro tiempo posibilitan la identificación y formulación de un problema que no hubiese sido posible instalar en otro momento. ¿Cuál es el contexto que pone de relieve o permite pensar el problema del que se ocupa nuestro estudio? Las preguntas vinculadas a la enseñanza de la matemática se inscriben en los marcos conceptuales de la Didáctica de la Matemática de la perspectiva francesa e intentan establecer vínculos e identificar aquellas áreas de vacancia que requieran de nuevas investigaciones. A su vez, se retoman los aportes de diversas investigaciones psicológicas y didácticas que se han preguntado por la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas rurales y por el aula plurigrado en forma particular.

Ahora bien, más ampliamente, menciono algunas de las discusiones o teorías que considero que habilitan o ponen en contexto el problema que estudio. El cuestionamiento a la homogeneidad de la escuela en todas sus formas y la puesta en valor de la diversidad a partir de instalarla como prioridad de la agenda educativa. Los avances en la extensión de la obligatoriedad, tanto en años de escolaridad como en cobertura de matrícula, promoviendo políticas que luchan por la igualdad y la inclusión. La búsqueda de nuevos formatos escolares. La disponibilidad de nuevos marcos normativos que reconocen y amparan derechos de niños y jóvenes y otros que transforman las condiciones de evaluación y promoción que protegen y sostienen trayectorias educativas con continuidad. La complejidad del problema que nos ocupa nos obliga a situar el recorte de la investigación en un campo más amplio atravesado por tensiones gestadas y fortalecidas a lo largo de la historia. Será un desafío sostener el recorte sin olvidar el entramado del que forma parte.

Los aspectos que hemos mencionado trazan un camino, entre otros posibles, que intenta buscar pistas para avanzar en la comprensión de las prácticas de enseñanza de la matemática de los docentes de aula plurigrado. Entendemos que buscar las huellas de su formación profesional y analizar las condiciones de trabajo docente en que se contextualizan puede colaborar en dicha comprensión.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación. Resolución 24/07. Argentina.

Charlot, B. (1997) [2006]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Montevideo: Trilce.

Charlot, B. y da Silva, V. A. (2013). La relación con la matemática de alumnos brasileros. En Broitman, C. (2013) (comp.) *Matemáticas en la escuela primaria II*. Buenos Aires: Paidós.

de Certeau, M. (1980, 2007). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria.* Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Formación Docente.* Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Escobar, M. (2014). *La enseñanza de la matemática en aulas de sección múltiple. Un estudio de casos de escuelas primarias rurales de la provincia de Buenos Aires.* (Proyecto de tesis). Maestría en Educación, UNLP.

Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

García, R. (2001). Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget. En Castorina (comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética.* Buenos Aires: Eudeba.

Ley de Educación Nacional Nª 26.206.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Rural.* Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Argentina. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/infod

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Frigerio, G.; Diker, G. y Baquero, R. (comps.). *Lo escolar y sus formas.* Buenos Aires: Del Estante editorial.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales.* (Tesis de Maestría). Buenos Aires, FLACSO.

Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas.* (Tesis Doctoral). Madrid, Universidad Autónoma.

Páginas web consultadas

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires: www.abc.gov.ar

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. www.me.gov.ar

Entre discursos y prácticas educativas

Nancy Salvá[1]

Introducción

En el marco de los controvertidos debates contemporáneos acerca de la educación y particularmente sobre las políticas de educación universitaria, la formación docente y su relación con el trabajo socio profesional, este trabajo se propone hacer un intento de deconstrucción de significados del discurso público como uno de los referentes para contextualizar y hacer visible lo que entendemos constituye la emergencia de "transformaciones político/pedagógicas en el discurso y la práctica educativa de algunas cátedras docentes" en la educación universitaria de nuestro país.

No obstante, se señala con preocupación cómo desde hace más de dos décadas, en Uruguay y otros países de América Latina, los discursos socio-políticos hegemónicos situados en enfoques economicistas (pragmáticos y tecnicistas) han venido imponiendo una racionalidad tecnocrática de la existencia humana (Popkewitz, 1994; Rebellato, 1999; Pulido, 2009) vinculada a la complejidad cada vez mayor de las transformaciones tecnológicas, industriales y sociales impactando directamente en las políticas educativa y contribuyendo a debilitar la consistencia epistemológica del campo educativo. Esta situación se constituye en alerta sobre ciertas dificultades, obstáculos y restricciones con las que se deberá enfrentar cualquier manifestación más o menos estructurada de resistencia frente a ellas.

La confrontación ideológica de los discursos ha sido ignorada o minimizada recuperando legitimidad los criterios de objetividad y neutralidad lo que hace que las prácticas se vean enfrentadas a resolver problemáticas cotidianas y particulares sin referentes suficientemente delimitados llevando a confusiones y engaños difíciles de reconocer.

[1] Universidad de la Repùblica, Uruguay. nancy.st37@gmail.com

Paralelamente se puede reconocer cómo la circulación de estos discursos en la esfera pública, ha ocultado el propósito de instalar y extender la desesperanza sobre la educación y la cultura a través de la llamada crisis de la educación (Arendt, 1996). Como plantea la autora, al ocultar su verdadero interés de fortalecer la imagen del mercado en la representación social llevan a naturalizar y justificar una concepción abstracta y única de la crisis, localizándola en las instituciones (fundamentalmente las educativas) para hacerlas responsables de no cumplir el mandato fundacional excluyendo de esta responsabilidad a otros agentes sociales entre los cuales se encuentra el propio estado.

La reflexión se orientará hacia la búsqueda de argumentos que fundamenten algunas transformaciones en el pensamiento teórico y el pensamiento práctico que se están construyendo desde la perspectiva de la educación como emancipación.

Es, a partir de ciertos aportes de las pedagogías críticas, específicamente de la denominada "Teoría de la resistencia" que se ha podido pensar la educación como alternativa de posibilidad en oposición a los modelos tecnocráticos, relativamente enciclopedistas, instituidos desde el pensamiento neoliberal y que han contribuido a profundizar la desigualdad e injusticia social.

Se explorarán ejes conceptuales emergentes en el pensamiento de académicos como Henry Giroux, Paulo Freire y Michael Apple que han contribuido a esclarecer algunos sentidos de la educación que, aunque han sido históricamente silenciados, negados y descalificados en el discurso público, actualmente han conquistado un lugar habilitando cierta transformación curricular de la educación en general y más específicamente de la educación universitaria (caso específico: formación de profesores de educación física) en Uruguay. Se analizarán tres de ellos que refieren específicamente a: 1) la formación universitaria como un lugar de concentración de poder, 2) la reivindicación del educando como sujeto de la educación y 3) la concepción de los docentes como intelectuales de la cultura.

Es desde estos ejes de tematización que se procurará realizar un recorrido reflexivo que permita dar cuenta de una relación dialéctica entre teorías y prácticas desde una perspectiva interdisciplinar más allá del salón de clase. Al mismo tiempo se analizará el lugar dado a la investigación y a la extensión en la formación de grado universitaria. El compromiso implicará recuperar la especificidad y consistencia del discurso político-pedagógico sustituyendo

enfoques tecnocráticos centrados en el desarrollo de competencias para garantizar cuestiones de calidad exigidos desde el mercado como referente ideológico de nuevas y novedosas formas de colonización cultural que han venido configurando las políticas culturales en el mundo occidental globalizado.

Por consiguiente se intentará reconocer cómo se produce esa circulación de discursos sin develar sus propósitos ocultos aún en escenarios fuertemente posicionados desde la resistencia como ciertos grupos políticos de izquierda.

Otro aspecto a considerar es cómo el propio discurso académico ha sido atravesado por esta lógica centrada en la eficacia y eficiencia que sostiene (ocultando condicionamientos) relaciones de dominación y mecanismos de colonización cultural fuertemente arraigados en una tradición occidental impuesta como pensamiento único. Es nuestra intención recuperar voces que, aunque sean aisladas y aún no hayan logrado un lugar más allá de cierta referencia en algunos ámbitos académicos, se están conformando en propuestas alternativas que formulan una clara oposición a estos discursos hegemónicos.

Se buscará develar, a modo de denuncia, el impacto de la cultura del positivismo en la educación superior que se evidencia a través de la sistemática desvinculación de factores sociales y políticos como lo evidencian la naturalizada desarticulación de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Denuncia que pretende hacer visible cómo bajo la apariencia de unidad académica se mantienen oculta (o desestimada) una trama social atravesada por condicionamientos que afectan su función cultural legitimando la reproducción de modelos de dominación a través de prácticas, rutinas y discursos cotidianos de la vida en las aulas.

Sin quedarnos en la denuncia se develará, a modo de anunciación, esas prácticas (otras) que pretenden como fuerza instituyente concretar transformaciones desde un enfoque emancipador. El estudio de caso refiere a un proyecto de transformación de la enseñanza desde las cátedras de Pedagogía y Psicología y Teorías del Aprendizaje del 1° nivel de formación de la Licenciatura de Educación Física desarrollado desde 2012 a 2014 inclusive. El proyecto involucró tres generaciones de estudiantes (aproximadamente 250) quienes desarrollaron actividades de investigación y prácticas de extensión en contexto socio-profesional, vinculados estrechamente a las actividades de enseñanza previstas en el plan de estudios vigente.

Análisis coyuntural: un discurso político reciente

Hace unos meses se iniciaba el tercer período consecutivo del gobierno progresista en Uruguay, al mismo tiempo empezaron a circular en forma extraoficial algunos documentos e informaciones sobre ciertos acuerdos transnacionales que exigían un manejo de carácter secreto. Pero, de alguna manera y con alguna intención no explicitada, aparecieron en el escenario público las negociaciones del Acuerdo sobre Comercio de Servicios (Trade in Services Agreement, TISA) y fueron generando diversos y seguramente esperados cuestionamientos desde diferentes sectores de la sociedad. Las primeras informaciones advertían que estos acuerdos estarían impulsando políticas (otras o las mismas, con algún nuevo maquillaje, que se promovieron en las últimas décadas del Siglo XX) que comprometerían la autonomía de los países (especialmente los países del sur) e impondrían importantes retos de cara a la construcción y consolidación de sistemas educativos públicos fuertemente condicionados por las exigencias del mercado y limitando la capacidad de regulación de los Estados.

Este discurso a favor del libre comercio sostuvo y sostiene que la liberación del sector educativo permitirá diversificar la oferta educativa y fomentar la competencia entre proveedores privados lo que significa un retorno a la racionalidad instrumental. Retorno que significa la negación de la epistemología del campo educativo sustituyéndola por una lógica eficientista en la cual el hombre pierde su propia condición humana para ser ubicado como una pieza más del circuito del capital económico.

En este escenario, los sectores sindicales y la comunicad educativa no demoraron en hacer oir sus voces de denuncia sobre estas negociaciones, hasta ese momento ocultas, sin participación ni consulta, al mismo tiempo manifestaron su desconfianza sobre los procedimientos y los intereses que las conducen. Es desde esta perspectiva que algunos sujetos colectivos excluidos de la negociación (UdelaR[2], PIT/CNT) aún con información fragmentada

[2] El CDC de la UdelaR aprobó por unanimidad la siguiente resolución: «Atento a la información preliminar brindada en Sala por el Grupo *ad hoc* oportunamente designado a efectos de determinar la posición de la Universidad de la República respecto al Trade in Services Agreement (TISA), con particular atención en la educación, que las autoridades nacionales vienen considerando y a las inquietudes manifestadas:
1. Informar que la Institución ha venido procurando sin éxito obtener información oficial sobre las características y metas generales del referido Acuerdo.
2. Destacar que el carácter secreto de las negociaciones dificulta la discusión en cualquiera de sus variantes.

e incompleta, tomando una distancia prudente, han incluido el tema en sus agendas y en la agenda pública iniciando así procesos de reflexión crítica. Es evidente que en este proceso de desocultamiento está la posibilidad de organización de una lucha social, ideológica y política en defensa de una educación que asegure la justicia y dignidad humana y siendo consciente que estas acciones no evitan que se produzcan desencantos frente a estas prácticas políticas poco reflexivas que han cambiado el horizonte del debate sobre la educación en algunos países de la región.

Es así que cuando la sociedad uruguaya se preparaba para profundizar la participación social en las transformaciones educativas a partir del liderazgo estatal iniciado en 2005, se enfrenta a un riesgo no imaginado: un nuevo enfoque de la desregulación asociado a la fuerte presencia del sector privado y transnacional que restringe la intervención de la sociedad civil y la acción del estado. Todo conduce a afirmar que estamos frente a un nuevo impulso de la ideología neoconservadora del capitalismo tardío. Estas acciones que afectan directamente a la educación obligatoria, también impactan en la educación superior condicionando por ejemplo la atención de la recomendación del Congreso Mundial de Educación Superior de 2009 a los países miembros sobre no adquirir compromisos de liberación en el marco de la OMC.

Se observa con preocupación que la situación nacional y regional evidencia inestabilidades y contramarchas no asumidas como tales, ya que la tendencia desde sectores políticos es justificar las modificaciones como ajustes en función de condiciones generales recientes negando que impliquen cambios de orientación. Estos acontecimientos constituyen alertas que exigen fortalecer el diálogo social como lugar de debate, de discusión, de práctica democrática para luchar por consolidar la educación como derecho humano fundamental en cualquier etapa de la vida del hombre como lo establece el art. 1 de la Ley de Educación vigente.

Varios meses después de estas turbulencias, las negociaciones han seguido funcionando sin participación social y hace pocos días desde el gobierno se anunciaba que la educación no está incluida en el TISA. Cabría preguntarse ¿cuánto ha tenido que ver el debate público que sectores conscientes de su

3. Manifestar la firme opinión de la Universidad de la República de que el país no debe avanzar en las tratativas y negociaciones de estos acuerdos hasta que no se abra una discusión pública sobre las características del TISA y sus contenidos».

propia marginalidad en el tema lograron instalar en las decisiones tomadas en el gobierno? ¿es posible que grupos contrahegemónicos hayan conquistado un lugar para el pensamiento pedagógico en las políticas públicas? ¿se habrán recuperado algunas conexiones entre educación y cultura sin una necesaria relación de utilidad?

Pero como sin tregua, toma estado público una nueva alarma pedagógica: el acuerdo del Plan Ceibal y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) con la empresa Google. También sobre este tema han surgido voces de resistencia que denuncian los riesgos que implicará el funcionamiento de organizaciones con fines de lucro insertos en el sistema educativo. Riesgos vinculados a malas condiciones de trabajo docente, escasa formación para los docentes, accesos deficitarios a laboratorios, bibliotecas y otras fuentes de conocimiento, reducción de la enseñanza a contenidos básicos (mínimos), sistemas de evaluación estandarizados que restringen el valor de la cultura a su aspecto instrumental, etc. Cabe señalar que frente a estas situaciones, el CDC de la Universidad de la República en una de sus últimas sesiones ha resuelto formar una comisión de investigación para estudiar la temática con la finalidad de aportar información y asesoramiento a los diferentes servicios universitarios y al propio consejo directivo. También se han producido varios documentos firmados por trabajadores con pluralidad de formación que se pronuncian en contra de este acuerdo reivindicando el pensamiento nacional y la capacidad y potencialidad de organizar estructuras virtuales de uso educativo de acuerdo a los principios de las políticas educativas del estado uruguayo.

Como plantean Popkewitz (1994); Rebellato (1999); Pulido (2009); entre otros, es fundamental que se pueda tomar conciencia de esta realidad para iniciar luchas por su transformación como acción contrahegemónica desde pequeños grupos (grupos que pueden involucrar docentes, estudiantes, padres, comunidad) sin esperar que ocurran grandes cambios sociales.

Ahora bien, estas acciones políticas internacionales nos mantienen en estado de alerta permanente y en constante interpelación que, si bien no es objeto de análisis en este trabajo, lo atraviesa y provoca ciertos interrogantes tales como: ¿Cuál será la postura de los sindicatos docentes sobre estos asuntos? ¿Qué postura adoptarán los colectivos educativos a través de sus órganos representativos, el cogobierno universitario y la participación de las Asambleas Técnico Docente (ATD)? ¿Podrán los docentes generar otras

respuestas desde su trabajo en las salas de clase o fuera de ellas? ¿Estarán en condiciones de promover espacios de participación y reflexión como comunidad educativa? En esta circunstancia la educación es una, no se divide en niveles y por tanto cualquier alerta nos ha de convocar a todos.

Los posibles entre sentidos de la educación universitaria

El nivel educativo terciario, es tal vez, el que ha sido menos cuestionado y por tanto no se ha visto expuesto a pensar su transformación como otros niveles de la educación formal. Sin embargo, el escenario actual (masificación, diversificación y profundización del conocimiento, interdisciplinariedad y de la cultura, entre otras) ha exigido repensar la docencia universitaria y la propia Universidad ha presentado una propuesta de Segunda Reforma Universitaria (2009)[3] que ha convocado a los colectivos participantes del cogobierno generando debates, espacios de reflexión y movimientos de resistencia en el habitus universitario de la cultura ilustrada. El giro del discurso en la política educativa universitaria retomó antiguas polémicas, introdujo nuevas y sobre todo generó debates en torno a las transformaciones de las prácticas profesionales instituidas, propias de cada una de las tres funciones que han definido históricamente la docencia universitaria.

De esta manera, el discurso institucional se fue asociando a los discursos desde la microfísica de las funciones de enseñanza, investigación y extensión considerándolas a partir de sus identidades como entre – experiencias que incluyen entre – discursos. Cada una de ellas tiene que ver con un no-saber, con el límite de lo que sabemos que no puede resolverse a través de prácticas rutinarias, impuestas por el otro y por tanto exige diálogo y participación de los sujetos colectivos que llegan a cuestionar sus propias tradiciones. Por consiguiente la experiencia exige otros lenguajes, lenguajes que dejen participar al sujeto, que permitan enunciar lo singular y por tanto incorporen la incertidumbre como principio constitutivo del saber, lo cual desde lo curricular exige incluir dimensiones que refieren a la transmisión de saber, la creación de saber y la reflexión sobre el saber.

Tomando como eje de problematización la concentración de poder en la formación universitaria a través del ejercicio de sus tres funciones básicas:

[3] Resolución del CDC de la UdelaR del 27/10/2009 – Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. Disponible en http://www.udelar.edu.uy

enseñanza, investigación y extensión, el reposicionamiento del estudiante como sujeto de su educación y la concepción del docente como intelectual de la cultura se intentará estructurar un escenario de análisis a partir de las concepciones de ausencias/emergencias en pedagogía (basadas en las categorías creadas por Boaventura de Sousa Santos[4]) para interpretar críticamente la educación y la cultura en la sociedad democrática occidental.

Es fácilmente constatable que la enseñanza ha sido históricamente entendida como la función dirigida a suprimir la distancia entre el saber del educador y la ignorancia del ignorante (el "otro" estudiante), es decir, ha sido un escenario de legitimación de formas de ignorancia. Esta postura, en nuestro análisis constituye una primera *ausencia pedagógica* construida desde la *monocultura del saber y del rigor*[5]. El saber del educador ha sido considerado como el único válido por la universidad instalando la relación saber-poder para justificar su transmisión como objeto de enseñanza, vinculado estrechamente al saber disciplinar y a la falta de ese saber del "otro" estudiante, es decir se configura como un modelo de sometimiento o admiración.

Por su parte, el saber del investigador, que encierra una lógica de fragmentación en la cual el educador no es quien investiga sino quien es investigado, quien es objeto de investigación y por tanto se excluye del saber al "otro" docente. De esta manera, se mantienen separados los campos de producción y de reproducción del saber dando continuidad a una relación de dependencia entre la práctica (lugar del no saber) y la teoría (lugar de concentración del saber-poder).

Finalmente, el saber de la educación superior suele ser ofrecido bajo la modalidad de extensión como apoyo a "otros" grupos sociales, a quienes se asocia con la idea de carencia, generalmente identificada con las culturas populares. Nuevamente el saber de la academia (universidad), posesión de los académicos (investigadores) es donada a los ignorantes (docentes, estudiantes y grupos sociales de sectores populares) como modelo de ilustración.

Estas formas de entender el saber han significado un gran riesgo de

[4] De Sousa Santos, B (2006) – Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. CLACSO LIBROS Bs. As.

[5] Ibid. El autor utiliza el concepto de monocultura para cuestionar el pensamiento hegemónico que en su actuación reduce y contrae el presente porque excluye toda realidad social y cultural que no constituya parte de las concepciones científicas. Excluye otras culturas, otros saberes.

convertirlo en la base de un discurso elitista, sacralizado, que no permite ser interpelado por el "otro" y por tanto resulta ajeno a la realidad sociohistórica en la cual circula. Desde esta perspectiva, en la enseñanza universitaria se maneja un saber que es exterior al sujeto que aprende y se asocia a una forma de donación, la investigación se sitúa fuera de la educación y su saber es sobre la educación, del mismo modo la extensión adquiere enfoques asistencialistas al llevar el saber de la universidad a quienes se consideran poblaciones incultas o analfabetas. De alguna manera se han constituido saberes académicos que funcionan como fronteras de exclusión. El que se considera culto lleva su saber a quién considera inculto y entiende haber reconocido alguna necesidad de saber en ese "otro" negando su saber, su lenguaje y su cultura.

Cabría pensar que ha sido un largo camino entre utopías y resistencias el que se ha tenido que recorrer para iniciar procesos de concientización sobre este modelo de relación saber/no-saber; culto/no-culto e instalar emergencias pedagógicas que entre otras cosas hagan posible preguntar: ¿cómo se determina la necesidad del "otro"? ¿Quién es el ignorante y qué es lo que ignora? ¿El ignorante avala recibir el saber que se le ofrece o se le impone? ¿Qué razones justifican los modelos de exclusión del "otro" en todas las formas de docencia? Algunos de estos cuestionamientos aparecen esbozados en los argumentos que se vienen proponiendo a través de la reforma universitaria y que han habilitado procesos reflexivos problemáticos y problematizadores conduciendo así a reconocer una segunda ausencia pedagógica. Ésta refiere a ver al estudiante adulto como aquel que no necesita la mediación del docente para estudiar el saber y por tanto está en condiciones de recorrer solo la distancia entre saber y no saber, lo cual también oculta que ese recorrido es concebido como un modelo de transmisión/adquisición de un saber que existe fuera del sujeto y no como un proceso propio de producción de conocimiento. Este razonamiento implica esa falsa concepción del saber entendido como conjunto de conocimientos acabado y por tanto la ignorancia constituye una forma de carencia del mismo, lo que remite a la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan las jerarquías. Desde esta concepción la educación superior ha validado prácticas dominantes como la clase magisterial, la conferencia y la exposición. También ha situado las prácticas de investigación en los ciertos profesionales como investigadores, dejando fuera del escenario de la investigación al "otro" docente tanto por su no saber (falta de saber) como por las condiciones de trabajo y al

"otro" estudiante tanto por su ignorancia como por ser objeto de investigación.

Otra dimensión del problema es la naturalización de las diferencias entre docente e investigador lo que implica un desconocimiento de la particularidad de las condiciones en las que desarrollan sus actividades profesionales. Y del mismo modo vemos nuevamente como la extensión se ha colocado frente a "otros", jóvenes o adultos (entre ellos los educadores) a quienes se los reconoce como incultos y no junto a "otros" eliminando toda posibilidad de construcción cultural como entre experiencia y entre discurso.

Es evidente que la complejidad de la docencia universitaria hace a las dificultades para reconocer por qué los sujetos pedagógicos no han podido asumirse como hombres de posibilidad, conscientes de su inconclusión en tanto seres en devenir. Estas prácticas educativas han constituido formas de dominación que ocultan resistencias al cambio, que plantean obstáculos para ponerse en el lugar del "otro" (dominado o dominador), sin reproducir las prácticas de opresión. Es precisamente, la búsqueda de otro modelo de docencia universitaria lo que propone la actual reforma universitaria, modelo que pretende asegurar un desarrollo entre funciones. La construcción de experiencias entre funciones implica que en la formación de grado se incorporen prácticas de enseñanza, de investigación y de extensión como formas de instalar el diálogo entre lenguajes, entre pensamientos, entre ideas de los diferentes campos del saber y de la experiencia profesional.

El aula universitaria como espacio entre culturas

Suena antigua, una música perfecta, y en el cielo, temblorosas
lloran de amor las estrellas, suena antigua, una música tan alta,
y en el cielo las estrellas, tienen vaga la mirada …
Noche, noche. José Luis (Pepe) Guerra

La reflexión sobre la experiencia educativa en el aula universitaria se inicia invitando a interpelar estrofas de la canción de un músico uruguayo entendiendo que leer estas palabras significa leer sus ideas, conocer su pensamiento en el contexto histórico social de una época y de esta manera se apuesta a un diálogo entre el lenguaje pedagógico y el lenguaje literario y musical. Podríamos preguntar ¿Hay cultos e incultos para realizar esta lectura? ¿Cuál es el saber culto y cuál el saber popular?

Es posible reconocer en el lenguaje de cada uno sus propios saberes ¿será esa música perfecta una forma de nombrar el modelo hegemónico de la institución universitaria que ha validado el discurso magistral a través de la cátedra docente? ¿Podrá vincularse esa perfección con el discurso incuestionable de la ciencia y de quienes centran el discurso educativo en su lenguaje? ¿Qué derivaciones podrían adjudicarse a ese discurso educativo y a ese discurso artístico? ¿Qué relación se podría señalar entre los estudiantes y esas estrellas temblorosas? ¿Será posible asociar esa música tan alta con la autoridad del discurso universitario? ¿Habrá pensado el autor en estos términos la educación, su educación? O ¿será la incertidumbre del diálogo intercultural que permite su elaboración?

Es válido pensar que tanto la intencionalidad del músico como la del docente son experiencias humanas que acontecen en escenarios relativamente impredecibles, complejos y cambiantes, por lo que cada una de estas preguntas abre una gama diversa de respuestas posibles. Por consiguiente y volviendo al aula universitaria se hace necesario apelar a otras (diversas) voces para encontrar/construir algunos significados culturales más o menos singulares, más o menos compartidos, unos conocidos y otros inéditos. A priori, aparece como más complicado instalar diálogos entre discursos de diferentes disciplinas, entre el discurso de la teoría y el de la práctica o entre las experiencias de enseñanza, investigación y extensión. Y es precisamente desde aulas entre culturas que se pretenden instalar esos diálogos "entre". Todo lenguaje, todo saber será convocado y asumido desde la interacción y el conflicto en tanto dinámicas históricas que permiten desocultar las ideologías que construyen escenarios humanos plurales y habilitar diálogos reflexivos, participativos y emancipadores o descolonizadores de cualquier imposición cultural.

Hace unos años E. Litwin (2009) proponía una nueva agenda para la pedagogía universitaria distinguiendo cuatro aspectos centrales que se deberían repensar: la constante fragmentación del saber en disciplinas, la docencia universitaria evidencia distancias entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, la especialización creciente del conocimiento científico se ha manifestado a través de luchas de poder entre las diferentes disciplinas del campo y la crisis epistemológica del campo de la educación que ha implicado la pérdida de centralidad del hombre, la cultura y la sociedad en el debate, desviando la discusión hacia los sistemas educativos más o menos eficientes

y eficaces respondiendo a las exigencias del mundo de la globalización.

En la misma época, la reforma universitaria en Uruguay se proponía enfrentar estas problemáticas básicamente a través de dos enfoques alternativos:

• la integración de las funciones clásicas de la docencia universitaria en la experiencia educativa de la formación de grado
• la renovación de la enseñanza desde abordajes interdisciplinarios.

En este escenario, entre el deseo y la posibilidad de realizar transformaciones en la formación de los futuros Licenciados en Educación Física se elaboró un proyecto curricular que involucra dos cursos anuales de fuerte concentración en el conocimiento teórico. Propuesta que se enmarca en el discurso público de la política educativa universitaria y el Plan de Estudios vigente desde el 2004 en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF/UdelaR) y que se desarrolló por tres años consecutivos (2012 – 2014).

El diseño e implementación de este proyecto implicó tres grandes desafíos:

1. Diseñar los cursos integrando actividades de enseñanza, investigación y extensión
2. Repensar la práctica educativa reconociendo a los estudiantes capaces de producir conocimiento.
3. Redefinir el sentido de la evaluación en clave interdisciplinar.

Un *primer asunto* fue superar la distancia entre conocimientos, que como afirma Barnett (2001) si el conocimiento teórico se aleja del conocimiento práctico, el primero se convierte en información y el segundo simple trabajo lo que resulta un empobrecimiento de ambos. La superación implicó definir una relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Carr, 1996). La docencia universitaria se constituiría en praxis poniendo a examen crítico la acción pedagógica, las condiciones en que ésta se realiza y también el propio conocimiento a enseñar. Es así que se diseñó una pasantía breve (cuatro instancias presenciales) en el campo socio profesional lo que supuso negociaciones con instituciones públicas y privadas en las cuales los estudiantes en pequeños grupos (de 3 a 6 estudiantes) realizarían sus actividades de extensión y de investigación.

Una *segunda problemática* asumida estuvo relacionada con lo que se

configura como fragmentación del conocimiento, resultado de la creciente especialización de las disciplinas. El abordaje definido fue el modelo interdisciplinario, el propio proyecto se elaboró a partir del diálogo entre el conocimiento del campo de la Psicología y Teorías del Aprendizaje y el conocimiento del campo de la Pedagogía. Se estructuró una propuesta que convocaba al diálogo entre lenguajes que fue problematizando las relaciones entre educación y aprendizaje, concepciones que desde sus propios significados contribuían a la construcción de nuevos significados.

La puesta en práctica de estos diálogos tuvo como principales participantes a los estudiantes como sujetos pedagógicos y así se determina un *tercer aspecto* central del proyecto. Es conocida la resonancia en el discurso académico del valor de la participación y el poder de la palabra de los estudiantes en la universidad, pero en la práctica de enseñanza ha generado miedos y riesgos que al docente y al estudiante en forma individual les resulta complicado asumir. En este caso, la organización cooperativa de la actividad académica permitió cruzar los límites de esos condicionamientos que pasan tanto por cuestionamientos que provienen de los estudiantes (desconcierto, especialmente al inicio, frente a propuestas abiertas de producción individual y grupal) como al propio docente al tener que ceder el poder que históricamente ha mantenido, es decir, otorgar poder al estudiante restringiendo su esfera de poder (los estudiantes tienen iniciativa y responsabilidad en su propio proceso educativo). Aquí se está haciendo referencia a la incorporación de experiencias de enseñanza (talleres de producción en el marco de las actividades curriculares de cada curso), de investigación (conversaciones con participantes de las experiencias educativas en las que se integran) y de extensión (actividades en el campo socio profesional) en los cursos del primer año de la Licenciatura implicando actividades extramuros de la universidad, lo que requirió lograr la apertura de otros territorios culturales para la participación de los estudiantes. A la vez que exigió la concreción de acuerdos interinstitucionales que involucraron la voluntad y disposición de los profesionales a cargo de las diferentes experiencias habilitando encuentros, diálogos, observaciones e interpretaciones de quienes están iniciando su formación universitaria. Cabe destacar que estas prácticas extramuros exigen una doble postura ética. La ética de los estudiantes que deben asumir su participación en actividades en territorio respetando la idoneidad del profesional que los recibe y que su

actividad estará vinculada al proceso educativo que realizan en la universidad y la ética del profesional que asumirá que los estudiantes recién están comenzando su formación por lo cual no poseen muchos de los conocimientos para comprender la complejidad de esas situaciones.

Un último aspecto a destacar se refiere a las modalidades de evaluación interdisciplinar cuyo mayor desafío estuvo en crear propuestas de producción académica de los estudiantes a partir de temáticas que fueran seleccionando de las actividades en territorio. Sin duda una propuesta abierta e incierta desde la cual tendrían que ensayar formas de teorización involucrando los campos de conocimiento de ambos cursos. Desde el comienzo de los cursos los estudiantes participaron en experiencias de lectura y escritura de textos académicos sobre las temáticas abordadas en cada uno de los cursos involucrados. En la etapa de pasantía, tenían esas experiencias como referencia las que actuaron como mediadores para construir los diálogos entre práctica y teoría. A partir de consignas abiertas cada grupo tenía que elaborar explicaciones teóricas relacionadas con algunos elementos seleccionados de esas situaciones educativas y organizar una presentación audiovisual. El cierre de los cursos y la última etapa de la evaluación interdisciplinaria consistió en un ateneo público de presentaciones.

A modo de cierre, se transcriben voces de los estudiantes

"En las actividades de este segundo semestre me han ocurrido muchas cosas como persona y como estudiante."

"Creo no haber tenido tiempo suficiente para plasmar los conocimientos que creo haber aprendido, algunos ya estudiados y en algunas instancias puestos en práctica y en otros que nunca había estudiado y los leí muy entusiasmada por el proyecto interdisciplinario."

"En cuanto a mi posicionamiento frente a la propuesta creo que tuve problemas para entenderla y organizarme al principio, en más de una ocasión no tenía claro qué había que hacer. Creo que esto es normal ya que es la primera vez que realizo una actividad de este tipo".

"Fue una manera de acercarme al campo profesional para pensarlo desde otra perspectiva, la humana, la que tiene que ver con ser profe o ser estudiante que hasta ahora no me había planteado."

"Estas actividades me han hecho pensar cuánto he crecido como estudiante y puedo decir con mayor convicción que me gusta lo que estoy estudiando"

Bibliografía

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo.* Madrid: Editorial Akal.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. España: Gedisa Editorial.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación.* Madrid: Ediciones Morata.

CDC de la UdelaR (27 de octubre de 2009). *Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión.* Recuperado de http://www.udelar.edu.uy

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires. Clacso Libros.

Freire, P. (45º edición, 1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.

Giroux, H. (2003). P*edagogía y política de la esperanza.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Litwin, E.(2009). *Discurso de apertura del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Ediciones Morata S.A.

Pulido, O. (2009). *La cuestión de la calidad de la educación.* Foro Latinoamericanon de Políticas Educativas (FLAPE)

Rebellato, J.L. (2008). *Ética de la liberación.* Montevideo: Editorial Nordan Comunicad.

Documentos consultados

Congreso Mundial de Educación Superior (2009)

Ley de Educación Nº 18437 (2008)

TISA (2014) - *Documentos de prensa nacional e internacional*

La didáctica en el nivel superior: tensión entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico-didáctico

Patricia Guzmán[1] *y Rubén Mazzei*[2]

Introducción

Esta presentación tiene como objetivo poner en relieve el planteo de un problema que consideramos poco estudiado en el contexto de los Institutos Superiores de Formación Docente: la Didáctica en contexto de la educación superior. La concientización y capacitación sobre enfoques didácticos están muy presentes en los Diseños Curriculares de educación inicial, primaria y secundaria. Los docentes saben qué enfoque adoptar en relación a la planificación de proyectos áulicos o de secuencias didácticas en estos niveles y disponen de bibliografía variada y de cursos de formación docente continua sobre enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y evaluación. En el Nivel Superior, sin embargo, consideramos que los Diseños Curriculares no concientizan sobre acciones informadas y fundamentadas sobre las posibles didácticas de las cátedras. Una de las razones, según la literatura sobre este tema, es que los docentes del Nivel Superior (terciario y universitario) centran sus clases en el contenido disciplinar "en lo que los alumnos tienen que aprender" soslayando el cómo lo aprenden. Partimos de la hipótesis de que los docentes no consideran particularmente relevante adherir a enfoques didácticos específicos para estos niveles, incluso en las carreras de magisterio o profesorados donde la Didáctica debería estar presente claramente en todas las materias y no solo en las didácticas de las prácticas docentes. Esto se debe, en líneas generales, a que la enseñanza en el

[1] ISFD Nº 97, Argentina. patriciafguzman@gmail.com

[2] ISFD Nº 97, Argentina. rumazzei@gmail.com

Nivel Superior tiene su arraigo en aproximaciones empíricas y artesanales, es decir, los docentes conocen la enseñanza sobre la base de sus propios trabajos como docentes -y de lo que ellos observaron de sus docentes como alumnos- fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria (Zabalza, 2006) sin enmarcar sus prácticas en sustentos teóricos pedagógicos-didácticos definidos. El énfasis en el conocimiento disciplinar, por lo tanto, ha opacado la importancia sobre otros aspectos de la enseñanza, incluyendo la necesidad de orquestar actividades instruccionales y el trabajo conjunto con los alumnos para crear comunidades de aprendizajes reflexivas.

Según las diversas corrientes de investigación, según Munby, Russel y Martin, citados por Tardif (2013):

> los conocimientos de los docentes pueden corresponder a representaciones mentales, a creencias personales, a reglas tácitas de acción. En otras palabras, existen tantas concepciones y definiciones de los conocimientos de los docentes como hay corrientes de investigación sobre esta cuestión.

Esta separación entre lo conceptual y la práctica, o entre la teoría y la práctica nos lleva a repensar cómo los Diseños Curriculares del Nivel Superior articulan ambas esferas y cómo los docentes ponen en escena esa articulación en sus clases. Como antecedentes en esta problemática podemos citar los trabajos de Del Regno (2011) sobre investigaciones sobre la Didáctica del Nivel Superior en distintas cátedras universitarias en relación a la repercusión en los aprendizajes de los alumnos y a las representaciones sociales de los docentes sobre qué significa ser docente en el Nivel Superior y sobre qué es la buena enseñanza y las estrategias que la acompañan. También la literatura sobre esta temática nos informa acerca de la necesidad de un cambio de un currículum organizado por dominios de conocimientos hacia un currículum organizado alrededor de las prácticas que la profesión requiere y que el futuro docente requerirá. Nuestro objeto de investigación se construye, por lo tanto, a partir de la difusa definición de los aspectos didácticos en las aulas del nivel terciario en el profesorado de inglés del I.S.F.D N° 97 y a partir de la necesidad de indagar sobre este objeto de estudio con el objetivo general de realizar aportes para la actualización de las prácticas docentes a partir de nuestros resultados y conclusiones.

Las preguntas que surgen del reconocimiento del problema y que guían nuestro estudio exploratorio son: ¿Cuál es la naturaleza de las tareas de las clases en el profesorado de inglés? ¿Cuál es el objetivo de estas tareas en su conjunto? ¿Cómo promueven estas tareas el desarrollo de la experticia en el alumno-futuro docente? ¿En qué perspectiva Didáctica se enmarcan estas tareas? ¿Cuál es el grado de internalización y concientización por parte del docente sobre las tareas planificadas para sus clases? ¿En qué medida el docente reflexiona sobre sus estrategias de enseñanza?

Las respuestas a estas preguntas de investigación, que presentaremos en nuestra ponencia, forman parte de los datos preliminares recogidos para nuestro estudio exploratorio y serán orientativas para realizar ajustes a nuestra investigación más profunda sobre el tema.

Podemos anticipar, sin embargo, que un tema recurrente en la mayoría de los docentes que entrevistamos y en las respuestas a cuestionarios, y que también surgió de las observaciones de clases y de planificaciones, es un vacío entre la visión del docente sobre la enseñanza y la realidad de sus prácticas docentes. En este sentido la distinción de Lev Vygostky entre conceptos cotidianos y conceptos científicos tiene implicancias directas sobre la formación de docentes dado que los posiciona como profesionales con prácticas de enseñanza sustentadas desde la teoría y la pedagogía. Si bien los datos recogidos dan cuenta de que los docentes de nuestro estudio tienen conocimiento práctico, las conclusiones preliminares dan cuenta de que, si bien el conocimiento pedagógico-didáctico formal sobre la enseñanza está presente por haber sido parte de los estudios en su formación docente inicial, pocos docentes la plasman en la práctica en sus aulas. Como sostiene Johnson y Golombek (2011) lo que se enseña es fundamentalmente moldeado por cómo se enseña y viceversa. De la misma manera, lo que se aprende, es básicamente moldeado por el cómo se aprende y viceversa, y por lo tanto, el conocimiento no puede separarse de la actividad dado que éste se construye a partir de la actividad que lo enmarca.

Otro aspecto de nuestra presentación es la descripción de las acciones de la práctica de los docentes en relación a sus clases y la dinámica de las mismas y la descripción también de las estrategias de enseñanza del docente, sus planificaciones de clase y cómo estas impactan en el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, se relacionará la descripción con la interpretación de

lo observado en triangulación con la faceta descriptiva y el marco teórico que sustenta este trabajo de investigación, es decir, se interrelacionarán la descripción, la interpretación y los constructos de nuestro marco teórico.

(***)

La tensión entre saber disciplinar y saber didáctico motivó el estudio exploratorio en el ámbito de Educación Superior. El psicólogo educacional Jerome Bruner, citado por Entwistle, argumenta que la Educación Superior no debería focalizarse tanto en el conocimiento que obtienen los alumnos sino en los *modos de pensar* que dejan huellas en ellos. En este sentido, partimos de la tesis de que debería haber una conexión lógica entre los saberes disciplinares y la mejor forma de enseñarlos, sin dejar de lado cómo esta conexión influye en el aprendizaje de los alumnos.

Este trabajo tiene como objetivo poner en relieve el planteo de un problema que consideramos poco estudiado en el contexto de los Institutos Superiores de Formación Docente: la Didáctica en contexto de la Educación Superior.

La Didáctica del Nivel Superior se ubica dentro del campo de las Ciencias de la Educación y es una Didáctica específica, especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de las instituciones terciarias, estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1999). Esta Didáctica especial está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. El "contenido disciplinar" determina y estructura la Didáctica del Nivel Superior.

En líneas generales, el currículum de Nivel Superior exige al profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos, la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por las creencias

epistemológicas, referidas a concepciones globales y personales en torno a lo educativo, a la didáctica, a la disciplina y a sus prácticas cotidianas en el aula.

Si observamos otros niveles del sistema educativo, la concientización y capacitación sobre enfoques didácticos están muy presentes en los Diseños Curriculares de educación inicial, primaria y secundaria. En estos niveles, los docentes saben qué enfoque adoptar en relación a la planificación de proyectos áulicos o de secuencias didácticas y disponen de bibliografía variada y de cursos de formación docente continua sobre enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y evaluación, entre otras temáticas. En el Nivel Superior, sin embargo, consideramos que los Diseños Curriculares no concientizan sobre acciones informadas y fundamentadas sobre las posibles didácticas de las cátedras. Una de las razones según la literatura sobre este tema, es que los docentes del Nivel Superior terciario y universitario centran sus clases en el contenido disciplinar –en lo que los alumnos tienen que aprender– soslayando el cómo lo aprenden. Partimos de la hipótesis de que los docentes no consideran particularmente relevante adherir a enfoques didácticos específicos para estos niveles, incluso en las carreras de magisterio o profesorados donde la Didáctica debería estar presente claramente en todas las materias y no solo en las didácticas de las prácticas docentes. Esto se debe, en líneas generales, a que la enseñanza en el Nivel Superior tiene su arraigo en aproximaciones empíricas y artesanales, es decir, los docentes conocen la enseñanza sobre la base de sus propios trabajos como docentes –y de lo que ellos observaron de sus docentes como alumnos– fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria (Zabalza, 2006) sin enmarcar sus prácticas en sustentos teóricos pedagógicos-didácticos definidos. El énfasis en el conocimiento disciplinar, por lo tanto, ha opacado la importancia sobre otros aspectos de la enseñanza, incluyendo la necesidad de orquestar actividades instruccionales y el trabajo conjunto con los alumnos para crear comunidades de aprendizajes reflexivas.

En general, el profesor de Nivel Superior orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en base a sus representaciones acerca de lo que considera “buena enseñanza” sin basarse en enfoques didácticos específicos. La identificación de los saberes que un docente debe dominar para enseñar en este ámbito sigue hegemonizada por los contenidos disciplinares profesionales sustantivos que son propios de la comunidad académica de origen del docente. La práctica profesional con la que se identifica el docente de Nivel

Superior se tensiona, además, en un terreno definido por la multiplicidad de prácticas: la práctica profesional para la cual fue formado, la práctica de enseñar en la que es seguramente idóneo pero que debe ejercer cotidianamente, la práctica de investigar en su propio campo disciplinar -profesional, con mayor reconocimiento en términos de ingreso y ascenso en la docencia (Lucarelli, 2011).

El docente de Nivel Superior planea su práctica (intencional o inconscientemente) respaldando sus decisiones pedagógicas en sus representaciones individuales y sociales, buscando realizar una mediación entre las capacidades que los estudiantes poseen y los conocimientos que espera que adquieran.

Las competencias del docente "tradicional" consisten en, primariamente, conocer los contenidos de la disciplina y organizar su enseñanza, hacer el seguimiento de la progresión de los aprendizajes eligiendo buenos ejercicios, estandarizados en libros a veces, y evaluaciones de carácter formativo frente a una organización del trabajo de clase tradicional, frontal. Está bastante extendida la visión de que los profesores reproducen en sus aulas las prácticas pedagógicas en las que ellos se han formado.

Otro aspecto que ha llamado el interés de los investigadores en este campo ha sido el de las teorías y creencias de los profesores acerca de la práctica. Este conocimiento no requiere una condición de verdad contrastada como el conocimiento proposicional. Las creencias influyen en la forma cómo aprenden los profesores y cómo luego van a enseñar, y también, en los procesos de cambio que dichos profesores puedan intentar.

Los docentes articulan diversos saberes procedentes de una formación disciplinaria, curricular, experiencial o práctica construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional. En gran medida, lo que los profesores saben de los procesos de intervención, proviene de su experiencia como alumnos y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el ámbito profesional, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las perspectivas teóricas. En resumen, se trata de saberes pragmáticos, que se han forjado en contacto con las situaciones concretas del oficio. Esto lleva a la creencia de que la teoría es el componente de las instituciones de Educación Superior, y de que la práctica reside solo en las escuelas. Este vacío es el que, a nuestro entender, crea la tensión entre el contenido disciplinar teórico y la práctica profesional. Se ignora también que las teorías surgen de las prácticas y que las prácticas siempre reflejan constructos teóricos.

Nos preguntamos también sobre las decisiones que se toman en la elaboración de los programas de cada cátedra en relación al conocimiento de los docentes de la teoría y la práctica de su enseñanza y aprendizaje, para mejorar sus prácticas como docentes de sus disciplinas.

El objetivo de nuestro estudio exploratorio es por lo tanto visibilizar y "disrumpir" las nociones cotidianas o mundanas de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje para crear espacios donde puedan desarrollar prácticas fundadas desde la teoría en relación a la enseñanza y aprendizajes en sus disciplinas. Es decir, analizar hasta qué punto los docentes pueden conceptualizar y recontextualizar sus prácticas pedagógicas y desarrollar un conocimiento sistemático de la enseñanza y del aprendizaje en oposición a un conocimiento "artesanal" (Scott 2009; Shay 2012) del campo.

Metodología y resultados preliminares

Los datos de nuestro estudio fueron obtenidos de entrevistas a docentes y de observaciones de clases. La pregunta macro que diseñamos fue pedirles a los docentes que hagan explícita su concepción de la enseñanza y del aprendizaje en educación superior.

En segundo lugar, formulamos las siguientes preguntas que surgen del reconocimiento del problema y que guiaron nuestro estudio exploratorio: ¿Cuál es la naturaleza de las tareas de las clases en el profesorado de inglés? ¿Cuál es el objetivo de estas tareas en su conjunto? ¿Cómo promueven estas tareas el desarrollo de la experticia en el alumno-futuro docente? ¿En qué perspectiva Didáctica se enmarcan estas tareas? ¿Cuál es el grado de internalización y concientización por parte del docente sobre las tareas planificadas para sus clases? ¿En qué medida el docente reflexiona sobre sus estrategias de enseñanza?

Las respuestas a estas preguntas de investigación, que presentaremos a continuación de modo general, forman parte de los datos preliminares recogidos para nuestro estudio y serán orientativas para realizar ajustes a nuestra investigación más profunda sobre el tema.

Podemos anticipar, sin embargo, que un tema recurrente en la mayoría de los docentes que entrevistamos y en las respuestas a cuestionarios, y que también surgió de las observaciones de clases y de planificaciones, es un vacío entre la visión del docente sobre la enseñanza y la realidad de sus prácticas docentes. En este sentido la distinción de Lev Vygostky entre conceptos

cotidianos y conceptos científicos tiene implicancias directas sobre la formación de docentes dado que los posiciona como profesionales con prácticas de enseñanza sustentadas desde la teoría y la pedagogía. Si bien los datos recogidos dan cuenta de que los docentes de nuestro estudio tienen conocimiento práctico, las conclusiones preliminares dan cuenta de que no está presente el conocimiento pedagógico-didáctico formal sobre la enseñanza en el nivel superior. Como sostiene Johnson y Golombek (2011) lo que se enseña es fundamentalmente moldeado por cómo se enseña y viceversa. De la misma manera, lo que se aprende, es básicamente moldeado por el cómo se aprende y viceversa, y por lo tanto, el conocimiento no puede separarse de la actividad dado que éste se construye a partir de la actividad que lo enmarca.

Experiencias de enseñanza en el Nivel de Educación Superior

Podemos anticipar que los docentes que formaron parte de nuestro estudio, abordan la enseñanza de forma cualitativamente similar, con poca variación en las actividades llevadas a cabo en las clases y sin poder situar sus prácticas en un enfoque que informe sobre los sustentos teóricos de esas prácticas.

Como resultados preliminares y provisorios, distinguimos tres modos de enseñar:

1) centrado en lo que el docente hace;
2) centrado en un intento de relacionar la teoría con la práctica y
3) centrado en el proceso de pensamiento crítico y de desarrollo conceptual de los alumnos.

Cabe resaltar que el contexto de enseñanza y aprendizaje es el mismo para los docentes entrevistados y las clases observadas (el I.S.F.D N° 97 de La Plata)

Nuestra hipótesis de trabajo da cuenta de que los docentes de Educación Superior planifican su enseñanza en relación al contenido disciplinar, soslayando el modo de enseñar ese contenido. Quienes ingresamos a la comunidad de práctica de docentes de Educación Superior lo hacemos con ciertas concepciones sobre qué es enseñar en ese nivel. Sin embargo, a pesar de que esas concepciones son parte de los programas de Formación Docente desde la teoría, estas concepciones se replican, en la mayoría de los casos, en cómo los docentes experimentaron el aprendizaje, y la enseñanza, cuando fueron alumnos. Esta situación es muy frecuente en docentes que imparten clases sin haber tenido una formación docente, es decir, al no tener marcos teóricos

sobre Didáctica y pedagógica, recurren a imitar a aquellos docentes que tuvieron como alumnos y que consideran que enseñaban bien.

Del análisis de los datos podemos codificar las concepciones sobre la enseñanza en cinco nodos:

- Nodo 1: La enseñanza como transmisión de conceptos del programa
- Nodo 2: La enseñanza como ejemplificación de la aplicación de la teoría a la práctica
- Nodo 3: La enseñanza como desarrollo de conceptos y sus relaciones
- Nodo 4: La enseñanza como exploración de modos de entendimiento desde diferentes perspectivas
- Nodo 5: La enseñanza como generación de cambio conceptual.

Estos nodos dan cuenta de la tarea docente centrada en el docente en un extremo y en el otro extremo, una concepción más completa de la relación entre el docente, los alumnos y el contenido.

Limitaciones e investigación futura

Una de las limitaciones de nuestro estudio es la falta de un análisis detallado sobre las tareas que realiza el docente para lograr sus objetivos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje de sus alumnos. Podemos adelantar, no obstante, que las tareas y dinámicas de clases observadas responden a tareas tradicionales en clases del nivel de educación superior.

Para nuestra futura investigación nos centraremos en esta última concepción de la enseñanza (nodo 5) para diseñar una taxonomía de actividades pedagógicas que le permitan a los docentes sujetos de nuestra investigación seleccionar actividades que fundamenten sus estrategias de enseñanza con el foco en el aprendizaje de los alumnos.

La Teoría de Código Legítimo será el marco que adoptaremos para intentar crear espacios para que los docentes exploren la relación entre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de sus áreas sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la evaluación. Consideraremos el grado de influencia del contexto en relación con la dimensión "semántica" de la teoría y de las prácticas discursivas en la re-significación de principios organizadores de las prácticas docentes, y cómo estas estructuras semánticas, creadas en un contexto socio-cultural específico, retroalimentan la indagación de los docentes sobre trabajo en el aula.

Los resultados esperados de nuestra investigación más profunda nos guiarán para crear espacios de desarrollo profesional continuo de los docentes de Educación Superior en relación a la construcción y gestión de conocimiento sobre sus prácticas como académicos y sobre el aprendizaje de sus alumnos, es decir, poner como ejercicio docente la indagación constante sobre los aspectos de la práctica y el aprendizaje de los alumnos en cada disciplina.

Conclusión

El estudio exploratorio realizado nos permitió corroborar de manera provisoria nuestra hipótesis sobre la tensión (o la falta de ella) entre contenido disciplinar y la Didáctica en las clases de Educación Superior. Por ser exploratorio, nuestro trabajo tiene limitaciones por un lado, en relación al número de docentes entrevistados y clases observadas y, por otro lado, en relación a la ausencia de propuestas para que los docentes experimenten en sus clases y de nexos entre las concepciones de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Esto último, en especial, formará parte de nuestro trabajo de investigación y esperamos que realice aportes para guiar a los docentes en la indagación crítica de sus prácticas.

La construcción teórica y práctica de la Didáctica del Nivel Superior debería ser una construcción disciplinar conjunta entre los investigadores académicos y los profesores del Nivel Superior que se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. La preocupación didáctica por la relación teoría-práctica es una de las claves para lograr la calidad educativa. La articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación que puede producir un mejoramiento sensible de la situación vigente.

Es nuestro interés, también, que los aportes de nuestra futura investigación contribuyan a la implementación de programas de desarrollo profesional continuo para docentes del Nivel de Educación Superior. Como indicábamos en la introducción de este trabajo, los docentes de otros niveles del sistema educativo pueden acceder a ofertas de formación en todas las áreas del currículo. Sin embargo, hay un vacío en cuanto a la oferta específica en capacitación para Educación Superior.

Por otro lado, quienes diseñen cursos de desarrollo profesional para docentes de Educación Superior, deberían examinar y criticar constantemente

los marcos teóricos que utilizan para teorizar su práctica. En otras palabras, los formadores de formadores deben indagar e investigar sobre la fundamentación de sus decisiones para diseñar y dictar cursos de formación profesional para docentes de educación superior, evitando así, la tensión entre contenido disciplinar y didáctica.

Bibliografía

Biggs, J y Tang, C. (2007). (3º edición) *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Del Regno, P. (2011). Didáctica del Nivel Superior y estrategias de enseñanza del profesor: Reflexiones en torno al desarrollo profesional docente y la calidad. Didáctica en dicho nivel. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Anuario (2011). Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/19.Del _Regno.pdf

Entwistle,N. (2009). Teaching for understanding in a complex world. En *Teaching for understanding at university.* London: Palgrave.

Freebody,P; Maton, K y Martin J. R. (2008). Talk, text, and knowledge in cumulative, integrated learning: A response to 'intellectual challenge. *Australian Journal of Language and Literacy.* Vol. 31, Nº 2, 188-201.

Johnson, K y Golombek, P. (2011). Research on Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective on professional development. NY: Routledge

Kandlbinder P & Peseta T (eds). (2011). *Higher Education Research & Development Anthology.* Milperra, NSW: HERDSA.

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva.* Florianópolis, 29 (2), 417-441.

Macnaught, L; Maton, K.; Martin, J.R. y Matruglio, E. (2013). Jointly constructing semantic waves: Implications for teacher training. En *Journal of Linguistics and Education* 24(50– 63)

Lyons, N. (Ed) (2010). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry.* New York: Springer.

Maton, K. (2004). The field of Higher Education. A sociology of

reproduction,*transformation, change and the conditions of emergence for cultural studies.* (Tesis Doctoral). St John's College, University of Cambridge

Maton, K. (2009). Cumulative and segmented learning: exploring the role ofcurriculum structures in knowledge-building. *British Journal of Sociology of Education* Vol. 30, No. 1, January 2009, 43–57

Maton, K. (2014). A TALL order? Legitimation Code Theory for academic language and learning. *Journal of Academic Language & Learning* Vol. 8, No. 3, 2014, A34-A48. ISSN 1835-5196

Prosser, M y Trigwell, K. (2009). *Understanding Learning and Teaching.* Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Pultorak, E. (ed.) (2010) *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity.* USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Tardif, M (2013) El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro (pp.16-24). En Gary, A. (ed.) Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IIPE-UNESCO

Vorster, J.A. & Quinn, L. Theorising the pedagogy of a formal programme for university lecturers. En L. Quinn (ed.) *Re-imagining academic staff development: Spaces for disruption.* Stellenbosch: Sun Press.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea Ediciones.

A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no projeto Bolsa Alfabetização

Marli Amélia Lucas Pereira[1], *Marli Eliza Dalmazo Afonso de André*[2] *y Marisa García*[3]

Introdução

A presente pesquisa objetivou identificar os saberes considerados necessários para atender as demandas do Projeto Bolsa Alfabetização. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve o grupo de discussão e a entrevista semiestruturada como procedimentos de coleta de dados. Compreende-se, por tudo o que foi ouvido dos participantes desta pesquisa, que o Projeto Bolsa Alfabetização corrobora com a ideia de formação docente no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para o contexto escolar, numa perspectiva de trabalho colaborativo. Pode-se dizer que o Projeto Bolsa Alfabetização é valorizado pelos participantes desta pesquisa, visto que os depoimentos são positivos em sua maioria.

Considerações Iniciais

Como a formação inicial do professor é vista? Qual papel desempenham as instituições que atuam com a formação inicial do professor? Quais aspectos vêm sendo trabalhados para melhorar a qualidade na formação inicial do professor? Como a universidade poderia promover o diálogo com a escola, espaço em que atuará o futuro professor?

---

[1] FAAT-PUC-SP, Brasil.

[2] PUC-SP, Brasil.

[3] SMESP-Instituto Vera Cruz, Brasil

A presente pesquisa objetivou identificar quais os saberes que os alunos pesquisadores, professor regente e professor orientador julgam necessários para a atuação no Projeto Bolsa Alfabetização.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa e teve o grupo de discussão e a entrevista semiestruturada como procedimentos de coleta de dados. Os grupos de discussão foram realizados com alunas pesquisadoras de três Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo. A entrevista foi utilizada com as professoras regentes de escolas públicas que receberam essas alunas pesquisadoras e com professoras da IES que orientavam essas alunas.

O Projeto Bolsa Escola Pública E Universidade Na Alfabetização - Bolsa Alfabetização

Tem-se, no Estado de São Paulo, uma iniciativa para promover um diálogo entre Instituições de Ensino Superior e escola, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Projeto Bolsa Alfabetização, criado pelo Decreto nº. 51.627, de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das Instituições de Ensino Superior na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual do Estado de São Paulo.

O Projeto Bolsa Alfabetização foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, de modo que se constituam conteúdos da formação inicial dos professores. Esse Projeto procura manter um diálogo permanente dos professores orientadores com os alunos pesquisadores das IES que dele participam. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público estadual do Estado de São Paulo, o Projeto contribui para a formação de futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto prevê em seu Regulamento (São Paulo, Regulamento, 2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula. Explicita as atribuições do aluno pesquisador, das IES, do professor orientador que é formador na IES, da Secretaria de Estado de Educação, da Fundação para o Desenvolvimento de Educação (FDE), das Diretorias Regionais de Ensino, das unidades escolares, do coordenador pedagógico da unidade escolar e do professor regente.

As atribuições das IES previstas no Regulamento referem-se à celebração do convênio entre elas e a FDE, por meio do cumprimento da entrega de documentos sempre que solicitados pela FDE.

No que se refere às atribuições da escola, temos que

> [...] as escolas são os órgãos responsáveis pela execução do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, e isso se dá pela atuação dos professores coordenadores de 1º ao 5º ano e professores regentes de 2º ano, sob a orientação e acompanhamento do diretor [...] (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2012, p. 13).

O coordenador pedagógico – e, em sua ausência, o diretor da escola – tem como atribuições previstas no Regulamento (SÃO PAULO, 2014): acolher e recepcionar o aluno pesquisador na escola; planejar em conjunto com o professor regente; orientar a atuação do aluno pesquisador na sala de aula; mediar relações; incentivar a participação do aluno pesquisador nas ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo); e digitar a frequência do aluno pesquisador no site do Projeto Bolsa Alfabetização.

O professor regente deve, como previsto no Regulamento (SÃO PAULO, 2012): recepcionar o aluno pesquisador; compartilhar seu planejamento; propor ao aluno pesquisador a elaboração e execução de atividades para os alunos na sala de aula; envolver o aluno pesquisador na sondagem (avaliação periódica); auxiliar e contribuir na consolidação da conduta profissional do aluno pesquisador.

O aluno pesquisador deve: conhecer documentos que regem a unidade escolar; conhecer o planejamento do professor regente; cumprir 20 horas semanais na escola, sendo 18 horas na sala de aula e 2 horas em ATPCs; auxiliar o professor regente, planejando e executando, sempre em parceria, atividades pedagógicas; participar de todos os encontros formativos semanais desenvolvidos pela IES; registrar as atividades realizadas na sala de aula; apresentar e discutir com seu professor orientador os apontamentos registrados da sua participação na sala de aula, em parceria com o professor regente. Esses registros referem-se à investigação didática que o aluno realiza ao longo do ano letivo.

Por fim, o professor orientador tem como atribuições: selecionar os candidatos a aluno pesquisador; fornecer aos alunos pesquisadores todas as

informações necessárias para a entrada no Projeto; planejar ações tendo em vista a investigação didática que os alunos pesquisadores irão desenvolver ao longo de sua estada na sala de aula; promover encontros formativos semanais; participar dos encontros promovidos mensalmente pela FDE; elaborar relatório sobre a atuação dos alunos pesquisadores; validar mensalmente a frequência dos alunos no site do Projeto Bolsa Alfabetização.

Quando se leva em conta as atribuições do aluno pesquisador, do professor regente e do professor orientador, previstas no Regulamento do Projeto, entende-se que esses profissionais necessitam atuar em sintonia. As relações que serão estabelecidas por conta da parceria entre Instituição de Ensino Superior (por parte do aluno pesquisador e do professor orientador) e escola pública (por parte principalmente do professor regente) deverão levar em consideração conhecimentos e saberes que são explicitados no Regulamento como importantes para que o aluno do 2ª ano do ensino fundamental tenha sucesso no processo de alfabetização.

Esses saberes, veiculados no Regulamento do Projeto, referem-se: ao funcionamento da rede pública, principalmente na compreensão do conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização; aos conhecimentos linguísticos, tais como conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita, usos e funções da língua portuguesa e conhecimentos sobre a linguagem que se escreve; aos conhecimentos psicolinguísticos que envolvem a compreensão de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a construção da escrita pelas crianças, hipóteses de escrita e sua evolução, segundo a Psicogênese da Língua Escrita e pesquisas correlatas; conhecimentos didáticos, levando em consideração o ambiente alfabetizador, o planejamento e as intervenções didáticas.

As iniciativas promovidas pelo Projeto Bolsa Alfabetização apoiam-se na intenção da melhoria da formação inicial do professor, por meio de um conjunto de fatores combinados como a interação entre a coordenação do Projeto Bolsa Alfabetização, as IES e a escola.

Os saberes docentes na perspectiva de Tardif

Tardif faz uma análise da natureza dos saberes que são mobilizados e utilizados pelos professores no seu dia a dia da escola e da sala de aula. Propõe um modelo de análise embasado na origem social dos saberes e refere-se ao saber

docente, abarcando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

A perspectiva de Tardif (2010) é a de situar os saberes dos professores na interface entre o individual e o social, na tentativa de captar a natureza social desses saberes como um todo. Para cumprir esse intento, desenvolveu seu trabalho embasado em seis fios condutores: 1) saber e trabalho, em que defende a íntima relação do saber com o trabalho na escola e na sala de aula; 2) diversidade do saber, em que argumenta que o saber do professor é compósito, plural, heterogêneo, por envolver, no exercício da ação docente, conhecimentos variados e de naturezas diferentes; 3) temporalidade do saber, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida; 4) a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, em que focaliza saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano; 5) saberes humanos a respeito de seres humanos, em que expressa a ideia de saber interativo, entre seres humanos; 6) saberes e formação de professores, fio decorrente dos anteriores, que considera os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho.

O autor buscou analisar a natureza dos saberes docentes com o objetivo de construir uma epistemologia da prática profissional de professores e com a finalidade de revelar os saberes, compreender a natureza e o papel que desempenham no processo de trabalho docente. Sobre a epistemologia da prática, explica que "[...] no mundo do trabalho, o que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo [...]" (TARDIF, 2010, p. 6).

A finalidade da epistemologia da prática é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais, compreender como os profissionais incorporam, produzem, utilizam, aplicam e os transformam em função dos seus limites e recursos. Sustenta que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas.

Define saber docente como "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]" (TARDIF, 1991, p. 218; TARDIF 2010, p. 36).

Para Tardif (2010) "[...] o professor é um profissional dotado de razão cujos saberes são regidos por certas exigências de racionalidade que lhe permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho [...]" (p. 217). A

docência é compreendida pelo autor como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto, o ser humano, por meio da interação humana.

A proposta de Tardif (2010, p. 224) está enraizada nas práticas cotidianas, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida e é por isso que os saberes experienciais têm especial destaque nas discussões do autor, que os explica como saberes oriundos da prática e por ela validados.

A maneira de conceber os saberes da experiência, segundo Tardif (2009), origina questões importantes para todo programa de formação de professores, na medida em que representa a referência mais segura para garantir a competência pedagógica dos futuros professores. É por isso que, para o autor,

> [...] a fase de inserção dos jovens docentes é cada vez mais considerada como sendo ainda uma etapa de formação e de aprendizado do saber da experiência, que exige medidas particulares de apoio e de acompanhamento: classes mais fáceis, cargas reduzidas de trabalho, ajuda de um mentor, parceria do docente novato com um docente experiente [...] (TARDIF, 2009, p. 26).

Alerta para o fato de que, nos últimos 30 anos, o movimento de profissionalização do ensino consistiu numa redescoberta da importância da prática profissional como fonte do saber da experiência, “[...] saber esse considerado como fundamento da competência profissional [...]” do professor (TARDIF, 2009, p. 26). É nessa perspectiva que defende a formação prática, por meio de dispositivos e ferramentas ligados ao que poderia ser denominado de aprendizado experiencial do ensino. Nesse sentido, é preciso, na formação inicial de professores, ter como âncora a prática profissional, e não somente os conhecimentos disciplinares, pedagógicos ou didáticos. Não se trata de negar a importância desses saberes, mas de colocá-los a serviço do aprendizado da prática profissional e de aquisição do saber da experiência, alerta Tardif.

Ao longo de seus estudos sobre o que sabem os professores, Tardif (2009) constatou que, quando são interrogados a respeito dos saberes que mobilizam, os professores falam mais sobre o que fazem no seu trabalho do que sobre o que sabem sobre seu trabalho. Explica que parece ser mais fecundo abordar com os

docentes as questões precedentes ligadas "[...] à sua carreira e à sua experiência do ofício do que num quadro analítico de categorias abstratas [...]" (p. 28). Esse foi o caminho que ele seguiu como pesquisador.

Investigar saberes do ponto de vista dos professores não é tarefa fácil. Tardif (2009) constatou que os professores relatam aspectos que têm uma relação direta com seu trabalho, que correspondem pouco aos conhecimentos teóricos aprendidos na formação inicial ou produzidos pela pesquisa em educação. A experiência do trabalho é a fonte privilegiada de seus conhecimentos e competências profissionais.

Tardif (2009) afirma que a experiência do trabalho docente é extremamente formadora. A experiência é a fonte pessoal primeira de produção do saber do professor e de validação da sua competência. Nesse sentido, o aprendizado pela experiência, na visão do autor, abrange três processos: 1) um processo de tentativas e erros, de titubeios e de ajustes progressivos aos fatos e situações; 2) acontece num contexto de interações humanas, com sujeitos com os quais se deve entrar em contato; 3) a experiência do trabalho docente possui dimensões que podem ser chamadas de identitárias, que marcam sua identidade profissional, como a experiência de sobrevivência em classe no início de sua carreira como docente, os limites de seu ofício e de sua própria pessoa que, apesar de sua vontade, descobre sua impotência em ajudar alguns alunos.

Quando se leva em conta as contribuições de Tardif, pode-se pensar a respeito de uma formação que vá em direção de preparar os estudantes para uma formação que considere o saber da experiência e que articule os conhecimentos teóricos com os saberes experienciais.

Tardif parte do pressuposto de que é na ação que as coisas acontecem, que os professores produzem saberes e esses saberes emergem na prática profissional. Os professores mobilizam uma diversidade de saberes na sala de aula e esses estão relacionados à prática da profissão, à formação inicial, à interação com professores, alunos, enfim, advêm de diversas fontes, de acordo com a experiência de cada um. Nesse sentido, esses saberes se constituem como um amálgama de saberes específicos da profissão docente.

Os saberes necessários, do ponto de vista das alunas pesquisadoras

Ao explicitar sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização, uma aluna

pertencente à IES de grande porte disse que o Projeto ajuda a ver como a professora trabalha e a aprender a alfabetizar. Expressou-se da seguinte maneira:

A: [...] eu acho que a maioria aqui quer ficar no ensino público, na rede pública, então esse Projeto me ajuda a me preparar melhor [...] eu acho que pra mim, como futura profissional da área, vai ser muito importante pra ajudar a ver como os professores trabalham, pegar algumas coisas daqui, outras dali, juntar tudo e ajudar os alunos a se alfabetizarem melhor, a conseguirem ler, escrever, e eu acho muito legal assim essa coisa do aluno de Pedagogia ter esse contato com a sala aula, não ficar só no teórico também, ter um trabalho prático [....]. (AP grande porte)

Para essa aluna, a permanência na sala de aula da rede pública estadual, ao longo do ano letivo, pode indicar alguns caminhos para sua atuação como professora, principalmente no que diz respeito à alfabetização e à articulação entre a prática e a teoria.

Para duas alunas do grupo de discussão pertencente à IES de pequeno porte, saber alfabetizar foi considerado importante para sua atuação como futuras professoras. Para elas:

Li: [...] Assim, além da troca que as meninas falaram, eu achei que foi a questão da alfabetização, eu me apaixonei por essa questão, poder estar na sala de aula todo o dia, acompanhado o desenvolvimento das crianças, as crianças com dificuldade, no finalzinho do ano agora a gente pode mais, trabalhar com essas crianças e ver avançar, ver pedindo ajuda, socorro, então isso é o que me motivou todo o dia estar com elas [...]. (AP pequeno porte)

Lu: [...] O trabalho na sala de aula, eu descobri que eu quero alfabetizar com certeza, por causa do Projeto, e esse ano eu consegui trabalhar mais, ficar mais ativa na sala de aula, porque a gente não tinha a prática, a gente estava ainda lidando com aquela professora que está nos aceitando, com os alunos, então eu trabalhei com eles, mas não tão efetivamente como eu trabalhei esse ano, consegui estar mais próxima das atividades por ser o segundo ano, por já conhecer o Guia, saber como aquela atividade tem que ser desenvolvida, então a gente percebe que o tempo vai dando uma facilidade no trabalho, uma leveza que a gente não tinha quando a gente entrou. (AP pequeno porte)

A aluna a seguir, pertencente à IES de grande porte, destaca a possibilidade de relacionar teoria e prática. Além disso, ressalta a importância da

convivência com a criança no dia a dia da sala de aula na rede pública estadual. Ainda para essa aluna, estar na rede pública estadual pode ajudar em seu preparo, para que possa prestar concurso futuramente. Veja-se:

N: [...] é importante, porque a experiência do dia a dia na convivência com o aluno... é isso vai ser de fundamental importância pra nossa experiência futura, se vier a trabalhar no Estado; é uma preparação pro concurso, porque a gente vai vendo o sistema, no meu ponto de vista, e tem essa relação, é... na faculdade a teoria você vai pensar, você vai lembrar o que está acontecendo na sala de aula, então isso é importante também [...]. (AP grande porte)

Saber ler e escrever, ver como o aluno aprende ao longo do ano letivo, entender como funciona o sistema de ensino estadual, saber preencher documentos, como é o dia a dia do professor emergem para a aluna a seguir como saberes necessários para sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização.

Os saberes destacados por essas alunas pesquisadoras para atuar na rede pública estadual são aspectos importantes quando se trata de se preparar profissionalmente. Ao tratar de explicitar o que sua participação no Projeto Bolsa Alfabetização pode significar para sua formação, o grupo de alunas pertencentes à IES de médio porte referiu-se aos saberes da psicologia da criança. Para esse grupo, a participação no Projeto possibilitou ter um olhar para a aprendizagem da criança, ajudou a saber como lidar com a criança, saber o que fazer em sala de aula. Mostrou a importância de estabelecer uma relação com a professora regente e como lidar com o apoio da professora orientadora. Veja-se o depoimento a seguir:

Al: Pensando no futuro? Bom, esse ano é o segundo ano que eu estou no Bolsa e, no primeiro ano, como eu já tinha dito, foi numa sala bem tranquila, esse segundo ano eu estou numa sala assim, bem agitada e eu fiquei feliz por ter entrado nessa sala, porque a realidade hoje em dia não é como do primeiro ano, com crianças tranquilas e boazinhas, e que você fala "Senta aí" e elas sentam? Não! São crianças realmente que deixam a gente de cabelo em pé. Então toda essa experiência eu vou levar comigo (AP médio porte)

As falas dessas alunas evidenciam a importância de discussões, na formação inicial, de saberes didáticos. Pode-se considerar que os futuros professores podem elaborar seus saberes nas várias instâncias formativas, nesse caso, na articulação entre a formação no ensino superior e na sua atuação prática no dia a dia da sala de aula.

Os saberes necessários, do ponto de vista das professoras regentes

Solicitou-se às professoras regentes que falassem sobre suas impressões a respeito da docência na sala de alfabetização, sobre os saberes que julgavam necessários para ser alfabetizadora.

Ao falar sobre a docência na sala de alfabetização, as professoras regentes vinculadas à IES de médio porte disseram que foi importante aprender a fazer sondagem e aprimorar as aulas no dia a dia. Para elas:

As primeiras aprendizagens nesse Projeto foi como classificar os alunos em hipóteses de acordo como estão, por exemplo: pré-silábico, silábico com valor, silábico sem valor, silábico-alfabético e alfabético. Aprendi a valorizar mais o pouco que o aluno faz quando ele está na fase silábico sem valor, esse é o pouco e à medida que ele vai passando de uma hipótese para a outra é mais gratificante. (PR1 médio porte)

Minhas principais aprendizagens no Projeto é que numa sala com diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, esse Projeto só veio para somar, pois nós titulares da sala aprimoramos nossas aulas a cada dia e temos a ajuda das alunas pesquisadoras. O que acrescentou de novo é que desde o início do Projeto vi nessas meninas um caminho para darmos uma atenção individualizada aos que encontram maior dificuldade para a aprendizagem, e também como um estágio presencial e participativo na sala de aula. (PR2 médio porte)

A sondagem é um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre o sistema de escrita de um modo geral (ARATANGY e VASCONCELOS, 2012). Para a professora 1, aprender a fazer a sondagem com seus alunos na sala de aula, ao longo do ano letivo, ajudou a alfabetização.

Para a professora 2, o que fica evidente, em relação as suas aprendizagens, é poder contar com o apoio da aluna pesquisadora no sentido de poder dar atenção individualizada aos alunos com dificuldade de aprendizagem, ou seja, poder criar as condições necessárias para conseguir a aprendizagem desses alunos.

Saber planejar foi outra aprendizagem que o Projeto proporcionou para essas professoras regentes da IES de pequeno porte. Uma delas disse que:

Nós temos o planejamento, nós temos a rotina, nós temos o conteúdo a ser passado, e a gente tem um scripit, mas na realidade isso só vai se tornar válido depois que você conhece realmente a criança então aí, vai entrar todo

o scripit, que você tem de acordo com o momento certo, aquilo que cada criança está trazendo, aquilo que você pode inserir, se todas estão mais ou menos com a mesma base, que fazer pra ir adiantando aquelas que não chegaram ainda no mesmo ponto, então tudo é aquela velha história, se faz o planejamento no início do ano, mas o negócio vai pegar fogo mesmo depois da primeira semana de aula. Depois da primeira semana de aula, você vai começar a rever esse planejamento que foi feito antes de você conhecer as crianças, aí que nós vamos fazer o encaixes naquilo que vai ser necessário ou não, senão não tem condições mesmo... (PR3 pequeno porte)

O depoimento da professora 2 defende o planejamento como ponto importante de sua atuação ao longo do ano letivo. Para ela, planejar é importante, mas é preciso rever o processo de ensino a partir do momento que se conhece os alunos com quem irá trabalhar.

Os saberes necessários, do ponto de vista das professoras orientadoras

Ao entrevistar as professoras orientadoras, buscou-se identificar o que elas consideravam saberes necessários para a participação no Projeto Bolsa Alfabetização, quais conhecimentos, habilidades e atitudes consideravam importantes para sua atuação como orientadora.

Ao falar sobre os saberes que julgava necessários para orientar as alunas pesquisadoras, a professora da IES de grande porte explicou que os princípios da concepção construtivista são fundamentais para a atuação da aluna pesquisadora. A professora orientadora 2 assim se manifestou: [...] eu concordo totalmente com Emília Ferreiro, defendo, trabalho, mostro pras alunas, mas eu também acho e continuo defendendo, que não tem como a gente fugir de mostrar pra essas alunas o sistema de escrita, como conhecimento pra elas. Depois, quando a gente chega na metodologia, elas vão perceber como é que é pra analisar, pra fazer uma sondagem, pra analisar o processo, elas precisam daqueles conhecimentos do sistema relação som e letra, né, mas como conhecimento pra elas [...]. (PO2 grande porte)

As professoras orientadoras 1 e 2 pertencentes à IES de grande porte disseram ainda que é importante ter conhecimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Para elas:

Tem que ter um conhecimento de concepção de ensino e aprendizagem;

são elas que vão depois subsidiar a discussão toda da alfabetização. Eu acho que nesse aspecto a didática entra desde o 1º semestre, é um dos temas que nós discutimos. Também tem que ter um olhar da importância dessa relação mais próxima com a escola pública, de como esse conhecimento prático se constitui. Quando a gente pensa nessa construção, do conhecimento prático, a gente já começa discutir desde o 1º semestre as possíveis relações entre conhecimento teórico e conhecimento prático, acho que são aspectos importantes nesse momento... No início da formação, a <professora 2> é uma professora que, sempre no início, fala da importância dos registros, no início da formação... (PO1 grande porte)

A gente insiste muito e agora também da minha área, eu acho que também tem que ter um conhecimento de língua, porque eu insisto muito, é uma coisa que eu bato muito com elas... Porque como é que você vai, por exemplo, conseguir acompanhar a escrita de uma criança e da forma como ela está pensando, se a gente for seguir esse processo, se você não tem um bom conhecimento do funcionamento do nosso sistema da língua é difícil... Olha, eu passo um semestre, no 3º semestre, discutindo isso e elas mesmas falam *"Professora, eu nunca imaginei"...* E eu sempre fico insistindo assim, *"Você está aprendendo isso pra quê?"*, pra ela tentar estabelecer uma relação, pra depois ela poder fazer as intervenções adequadas metodologicamente, então eu também acho que esse professor orientador, além de articular, eu acho que por isso que o programa também prevê que o professor orientador seja o professor que está ligado à didática ou à metodologia de alfabetização, e quando... eu acho que quando tem essa base de funcionamento da língua, do sistema da língua, contribui bastante para os alunos. (PO2 grande porte)

Esses depoimentos revelam a preocupação das professoras com o papel que representam os conteúdos trabalhados desde o primeiro semestre do curso na IES. Para a professora 1, deve-se discutir as relações entre conhecimento teórico e prático. Para a professora 2, é preciso ter conhecimento da língua, do sistema da língua e, sendo assim, ter presente a linguagem como atividade social e, nesse sentido, admiti-la como objeto básico e privilegiado para se chegar a conhecer a prática social.

A professora orientadora da IES de pequeno porte também se referiu aos saberes didáticos, à concepção de aprendizagem do Projeto, compreender como trabalhar com as estratégias de apoio ao professor regente e como

trabalhar com os saberes envolvidos na consecução da investigação didática que deve ser realizada pelo aluno pesquisador. Para essa professora:

Quando entramos no Projeto, temos claro que devemos realizar as orientações com as alunas pesquisadoras toda semana por duas horas. É preciso então que tenhamos muito claro que a concepção que rege o Projeto é a concepção construtivista de ensino e aprendizagem... [...] Para que o aluno pesquisador consiga realizar a investigação didática, utilizamos como referencial teórico para discussão o material do Projeto, o Guia Laranja e também textos de Delia Lerner; usamos bastante o livro Ler e Escrever na Escola, esse livro, eu digo para as alunas pesquisadoras, deve fazer parte da vida delas... As alunas pesquisadoras aceitaram o desafio...

fizemos a leitura coletiva de uma pequena parte do documento e a organização da atividade na escola... Elas filmaram, ficou super bom... Eu fiquei bem emocionada [...]. (PO pequeno porte)

Esse depoimento é revelador dos saberes didáticos que o professor orientador deve ter. Estudar a legislação, ter conhecimento da concepção do Projeto e organizar as estratégias para orientar as alunas nos encontros semanais são saberes importantes para o andamento das orientações ao longo do ano letivo.

No Regulamento do Projeto, os conhecimentos didáticos referem-se:

Ao Ambiente alfabetizador; ao papel do conhecimento didático no planejamento do professor; ao planejamento de estratégias de apoio ao professor regente; às intervenções didáticas; ao planejamento de estratégias de apoio ao aluno; conhecimento das intervenções pedagógicas junto aos alunos que não avançam ou que avançam pouco em suas aprendizagens; condições e orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia) (SÃO PAULO, REGULAMENTO, 2013, p. 19).

Para a professora orientadora da IES de médio porte, seu papel também é o de ensinar a refletir, fazer com que as alunas pesquisadoras consigam compreender como elaborar os registros de sua ação na sala de aula.

Então... é um papel assim de grande responsabilidade, porque a gente vê que elas trazem grandes anseios de tudo os que elas veem lá na sala de aula, elas querem respostas muito rápidas, a gente tenta... como é que vamos fazer, então ... O ano passado [2013], eu observei que elas tinham muita dificuldade no relato, em colocar mesmo no papel essa reflexão da prática, de como foi a

atuação delas na sala de aula... No final do ano, assim que eu assumi definitivamente, nós começamos a fazer esse exercício, de como que são esses registros, que contribuições eles podem trazer pra pesquisa e aí, nós começamos a fazer uma análise dos registros no coletivo e, por fim, elas mesmas foram percebendo que precisavam melhorar esses registros e que precisavam ver que esse registro que está a serviço da pesquisa, então, eu pretendo seguir nessa linha com elas, porque foi uma dificuldade assim, que eu detectei, mas que elas já vinham trabalhando de uma certa forma, sempre só pontuando o que viram, era como se fossem tópicos... pontuavam, pontuavam, pontuavam, mas faltava ali o registro reflexivo sobre o que elas vivenciaram na sala de aula [...] (PO médio porte)

Em linhas gerais, pode-se dizer que os saberes considerados necessários pelas professoras orientadoras pertencentes às IES de grande, médio e pequeno porte foram os saberes relacionados a concepção construtivista de alfabetização, que é a concepção do Projeto Bolsa Alfabetização, assim como os saberes ligados a orientação, o que implica reconhecer que a formação inicial de professores pode ser estruturada para elevar a qualidade do ensino e para melhorar a formação intelectual dos futuros professores.

Considerações Finais

As alunas pesquisadoras, ao apontarem os saberes necessários para atuar no Projeto Bolsa Alfabetização, mencionaram: conhecer a escola pública, acompanhar a aprendizagem da criança no dia a dia.

Quando apontaram como necessário saber se relacionar com o outro, saber alfabetizar, poder ter experiência, saber relacionar os conhecimentos didáticos com a prática, disseram que estar no dia a dia da sala de aula, junto com a professora regente, foi fundamental, porque puderam vivenciar o cotidiano da sala de aula do ponto de vista do outro.

Como explicam Tardif (2010) e Borges (2004), pode-se identificar uma diversidade de saberes advindos do depoimento desse grupo de alunas pesquisadoras. Em sua ação cotidiana, as alunas mobilizaram uma pluralidade de saberes de natureza diversa. Recorreram ao saber fazer pessoal, falaram de saberes transmitidos pela formação inicial, ou seja, incorporaram saberes sociais definidos e selecionados pela IES, que correspondem aos diversos campos do conhecimento, como também mencionaram saberes postos pela interação na sala de aula, junto com a professora regente.

Quando se analisa os depoimentos das *professoras regentes* em relação ao que consideraram como saberes necessários para atuar como professora alfabetizadora, percebe-se que as professoras vinculadas às IES de médio e pequeno porte apontaram: saberes sobre alfabetização; saberes didáticos; e saber agir, apoiar.

Para essas professoras, trabalhar com alfabetização significou aprender, ou reaprender, a fazer a sondagem das hipóteses de leitura e escrita das crianças. Isso implicou ter conhecimento didático, saber utilizar o material didático do Projeto, saber planejar e saber agir.

As *professoras orientadoras* indicaram que os saberes necessários para participar do Projeto Bolsa Alfabetização foram: conhecer os princípios da concepção construtivista de alfabetização; saberes didáticos - saber o conceito de investigação didática; saber ensinar - apresentar os conteúdos; saberes da experiência profissional; saberes relacionais e saber orientar.

O depoimento das professoras orientadoras é revelador de que os saberes necessários para conduzir as ações formativas com as alunas pesquisadoras devem levar em consideração a articulação entre os saberes veiculados na universidade e os saberes mobilizados no dia a dia da sala de aula.

Compreende-se, por tudo o que foi ouvido dos participantes desta pesquisa corrobora com a perspectiva de Tardif (2009, 2010), que situa o saber do professor na interface entre o individual e o social e defende que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício.

Pode-se dizer que o Projeto Bolsa Alfabetização é valorizado pelos participantes desta pesquisa, visto que os depoimentos são positivos em sua maioria. Esses depoimentos indicam que aprimoramentos devem ser implementados, no sentido de melhoria na formação inicial de professores. Pelos dados analisados, o Projeto Bolsa Alfabetização é de grande efetividade, no que se refere à formação inicial de professores.

Referências

Aratangy, Claudia R. (2012). Vasconcelos, Rosalina S. R. de. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas: professor alfabetizador 2º ano.* São Paulo: FDE.

Borges, Cecília (2004). *O Professor da Educação Básica e seus Saberes profissionais.* Araraquara: JM editora.

São Paulo. Decreto n. 51.627, de 1º de março de 2007. (2007). Institui o Programa Bolsa Formação- Escola Púbica-Universidade. Diário *Oficial do Estado*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo.

São Paulo. Secretaria De Estado Da Educação (2012). Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. *Regulamento.*

São Paulo. Secretaria De Estado Da Educação (2013). Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização. *Regulamento.*

Tardif, Maurice. (2009). O Que é o Saber da Experiência no Ensino?. In ENS, Romilda A., Ramos, Dilmeire S., BEHRENS, Marilda A. *Trabalho do Professor e Sabres Docentes.* Curitiba: Vhampagnat (Coleção Educação: teoria e prática; 10).

Tardif, Maurice. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional.* Petrópolis. RJ: Vozes.

La evaluación del trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores

Verónica Walker[1]

Introducción

Desde las últimas décadas del siglo XX, en el marco de las transformaciones que atravesaron los sistemas de educación superior a nivel mundial, las políticas de evaluación ocupan un lugar prioritario en las agendas educativas de la mayoría de los países. Sistemas, instituciones y sujetos han sido objeto de crecientes evaluaciones tendientes a la búsqueda de calidad. En este contexto, la evaluación de la docencia universitaria comenzó a ocupar un lugar central de las agendas educativas. Los docentes fueron interpelados discursivamente como actores clave en el aseguramiento de la calidad por lo que la mayoría de los países se abocaron a la tarea de diseñar e implementar dispositivos que permitiesen obtener información acerca de la actividad desarrollada por el profesorado. De manera formal y a través de diferentes procedimientos, las políticas de evaluación –orientadas a posicionar en la carrera docente, otorgar incentivos y mejorar la calidad– buscan valorar la actividad docente del profesorado universitario.

En este artículo se presentan resultados de un trabajo de investigación desarrollado durante el período 2011-2013 que abordó la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España[2]. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005), en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a sesenta y nueve docentes

---

[1] Universidad Nacional del Sur, Argentina. veroswalker@gmail.com

[2] El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus ‘Move on Education’, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

de diferentes áreas disciplinares y distintas categoría y dedicación docente con el propósito de indagar en la incidencia de las actuales formas de organización y evaluación del trabajo docente en las formas de ser, pensar y ejercer la docencia en la universidad.

El abordaje interpretativo (Shore, 2010) de la evaluación como política pública permitió comprender lo que las políticas de evaluación del trabajo docente universitario generan, sus efectos, las relaciones que crean y los sistemas de pensamientos más amplios en los cuales están inmersas. Esta perspectiva proporcionó lentes para estudiar y explorar los mundos de los actores implicados en las políticas públicas, las relaciones entre actores locales y globales y las conexiones entre actores e instituciones situados diferencialmente.

Las políticas de evaluación universitarias en contexto

Desde las últimas décadas del siglo XX, las transformaciones estructurales acontecidas a nivel mundial en los ámbitos político, económico y cultural implicaron nuevas pautas de regulación social. Se generaron nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad y entre la educación y la economía en el marco de las dinámicas de la globalización y de la hegemonía de discursos y políticas neoliberales (Schugurensky y Torres, 2001). En este escenario "la educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global" (Rama, 2005: 54). Se asistió a procesos de restructuración que supusieron cambios drásticos en los sistemas de financiamiento y gobierno de las universidades y en la lógica que guía las actividades académicas y no académicas. Aunque con diferentes ritmos y particulares dinámicas, dichos cambios se sucedieron en una variedad de países con características sociales, históricas, políticas y económicas diferentes que permiten hablar de tendencias globales en el campo de la educación superior; las cuales han sido "promovidas, contrarrestadas y negociadas de manera distinta en cada uno de los contextos nacionales y en cada institución particular" (Schugurensky y Torres, 2001: 7). Entre ellas se pueden mencionar la inversión estatal en las universidades públicas, la globalización mercantil de la universidad, los procesos de privatización y mercantilización a nivel de los sistemas y la hegemonía de la racionalidad empresarial[3].

[3] El carácter transnacional de dichas tendencias obedece al importante papel jugado por las empresas corporativas y los organismos supranacionales en el fomento de reformas particulares

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario propició la implementación de formas de organización y evaluación del trabajo, propias del mundo de los negocios. Precisamente, "los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias" (Ordorika, 2004: 68). Conceptos como 'productividad' y 'competencia' permean profundamente las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores en su trabajo cotidiano.

Los mecanismos de remuneración asociados al desempeño o pago por méritos son expresiones de la introducción de la racionalidad empresarial en relación a las políticas de evaluación del trabajo docente universitario. La evaluación de desempeño es una de las herramientas fundamentales del *management* que se ha introducido en el campo universitario así como la evaluación de tipo tecnocrática, el productivismo y el credencialismo. Estas formas de evaluación al regular las prácticas de los actores contribuyen a configurar determinadas formas de organización del trabajo que se caracterizan por el individualismo, la flexibilidad, la inestabilidad laboral, el cortoplacismo y la superficialidad. El papel de la evaluación al servicio de la racionalidad empresarial imperante en el campo de la educación superior puede entenderse en el marco de dinámicas más generales. Y es que, como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2005: 85), "el funcionalismo de la universidad al servicio del capital exige la proletarización de los docentes e investigadores".

En este contexto, la evaluación se convirtió en un elemento central de las reformas funcionando como instrumento de organización legal del sistema, de la imagen social de las instituciones y de la distribución de recursos financieros presupuestales o extra presupuestales y variados tipos de incentivos (Dias Sobrinho, 2005). Todo ello presentándose como un mecanismo objetivo y neutral. De ahí que se considere la evaluación del trabajo docente universitario como una forma de violencia simbólica que, con sus eufemismos, conceptos y discursos (calidad, mejora, etc.), oculta su carácter arbitrario presentándose como universal y surgida de un consenso. Para ello, el discurso 'científico' y la voz

---

que atañen directamente a la educación superior (Schugurensky y Torres, 2001). Estos organismos han tenido un rol central en la definición de prioridades, en la regulación, financiación y provisión de la educación (Tarabini y Bonal, 2011). No sólo negociaron con los gobiernos las condiciones financieras del otorgamiento de créditos, sino que además dictaron las condiciones organizativas y académicas de las instituciones universitarias.

de los 'expertos' son sus mejores aliados. Además, la evaluación se vale de la acreditación como principio objetivo de los conocimientos y habilidades necesarias para ocupar las distintas posiciones[4].

La evaluación como dispositivo de regulación del campo universitario

Las políticas de evaluación del trabajo docente operan como mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario. Dicho campo es un espacio de lucha entre actores diferencialmente posicionados por el capital que está en juego. En esas disputas por la conservación o subversión de las propias posiciones y por el reconocimiento del capital académico obtenido, la evaluación cumple un papel relevante en la asignación de posiciones oficiales y en la atribución de capital simbólico. En este sentido, la evaluación consiste en una especie de 'cierre' o 'clausura' a la disputa por el reconocimiento en el campo universitario.

Además de mecanismo de distribución de posiciones y principio de legitimación, la evaluación del trabajo docente también opera como instrumento de redistribución presupuestaria. Las políticas de evaluación hegemónicas enmarcadas en proyectos políticos y económicos de corte conservador y neoliberal aparecen como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria. Como sostiene Díaz Barriga (2001: 12), "se buscan justificaciones 'académicas' que permitan fundamentar la restricción del ingreso a la educación". A partir de evaluaciones al sistema, las instituciones, los programas y sujetos, se distribuye el capital económico que está en juego. Una parte importante del presupuesto de las instituciones, y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen 'subsidios', 'premios', 'incentivos', 'complementos' que deben ser 'ganados'. Para ello, las políticas de evaluación cumplen un papel fundamental en la orientación de las prácticas, definiendo 'lo que vale la pena y lo que no', 'lo que será valorado positivamente' y lo que no resulta redituable. Allí reside el poder simbólico (Bourdieu, 2007a) de la evaluación; en su capacidad de enmascarar su carácter arbitrario y regular las prácticas de los actores. La eficacia simbólica de tales mecanismos reside en su capacidad para investirse de legitimidad a

[4] Si bien la titulación académica constituye un requisito para el ingreso a un cargo docente, en los últimos años se configuró un mercado universitario de posgrados, congresos, cursos, etc. que, como sostiene Collins(1989) en su análisis de la sociedad credencialista, no garantizan conocimientos y habilidades.

partir de un discurso científico y un discurso aparentemente neutral y objetivo. Y en la práctica, más que servir a procesos de mejora (como explícitamente se proponen), las políticas de evaluación operan en la distribución de los bienes –materiales y simbólicos– y, al mismo tiempo, regulan las prácticas de los actores interesados en esos bienes[5]. Lo que desde el punto de vista del campo en su conjunto puede pensarse como una 'perversión' del sentido de la evaluación, desde el punto de vista de los sujetos puede comprenderse como la apropiación del 'sentido del juego'. Esto es, como la construcción de un principio generador de prácticas que lleva a actuar a los profesores y profesoras en función de aquello que los procesos de evaluación privilegian. Este 'sentido práctico' que lleva a desarrollar estrategias ajustadas a cada situación, es el producto de una verdadera 'complicidad ontológica' (Bourdieu, 2007a) entre el 'habitus docente' que se ha ido construyendo y las lógicas y reglas del campo universitario.

En función de lo expuesto puede decirse que las políticas de evaluación constituyen dispositivos hegemónicos de regulación del trabajo docente. En primer lugar, constituye un instrumento racionalizador de recursos, otorgando incentivos económicos en un contexto de restricción presupuestaria. En segundo lugar, opera como instrumento de clasificación y jerarquización, asignando posiciones en el espacio universitario. Asimismo, es un instrumento de atribución de legitimidad en el marco de un trabajo cuya autoridad y legitimidad no está garantizada por la posición ocupada. En tercer lugar, en tanto regula las prácticas de los docentes, constituye un dispositivo de subjetivación.

La evaluación como instrumento de subjetivación de los docentes

En el contexto de las mutaciones del programa institucional universitario, las profesoras y profesores deben construir su legitimidad permanentemente y rendir cuentas sobre su desempeño a la institución y a la sociedad en general[6].

---

[5] Puede decirse que la eficacia simbólica de las políticas de evaluación se expresa en la actitud ambigua de los sujetos involucrados en los procesos de evaluación del trabajo docente universitario que los consideran, al mismo tiempo, una práctica necesaria y perversa, legítima e injusta.

[6] Dubet (2006:31) defiende la tesis de que "el incremento y la complejidad de las organizaciones forman parte del debilitamiento de las instituciones". En este sentido, la crisis de la institución universitaria que desde hace décadas se denuncia en la literatura sobre el tema, puede comprenderse no sólo en el marco del embate del neoliberalismo en el campo de la educación superior

Desde un punto de vista colectivo, las formas vigentes de organización y evaluación del trabajo docente en la universidad, contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores y profesoras de modo que se dedique 'cada cual a lo suyo' (Dejours, 2009). Estas formas atentan contra lo común del trabajo, contra su dimensión colectiva dejando a los profesores y profesoras 'a la deriva' (Sennett, 2000) y expuestos por separado, en solitario (Dejours, 2009) ante las exigencias de productividad. La evaluación individual del rendimiento exalta la competencia entre colegas y hace del trabajo en equipo una opción poco provechosa. En este contexto, las estrategias colectivas de defensa contra el sufrimiento se encuentran con muchas dificultades para elaborarse y mantenerse ya que los vínculos con los demás y la institución, y las bases donde reside lo colectivo (confianza, lealtad y estima) se encuentran debilitados.

A nivel individual, tales dinámicas van configurando singulares formas de ser, sentir y ejercer el trabajo docente en la universidad. La inestabilidad laboral que experimentan especialmente los docentes noveles atenta contra el compromiso con el trabajo y con los otros de ese trabajo. La satisfacción que se obtiene en los encuentros con los otros (colegas y estudiantes) es contrarrestada por el sufrimiento, angustia y estrés que genera la burocratización a la que se exponen diariamente. El aumento del trabajo estratégico y la burocratización que entrañan los procesos de evaluación, y que se traduce en un constante 'completar casilleros', van acompañados del incremento de la 'carga despersonalizante' del trabajo. La cada vez más difusa frontera entre los espacios y tiempos laborales y los espacios y tiempo personales producto de la intensificación del trabajo afectan la vida privada de los profesores y profesoras así como la cantidad y calidad de sus momentos de ocio. La necesidad de cumplir con los plazos impuestos por los procesos de evaluación, obligan a recurrir a la rapidez y superficialidad en el abordaje de los distintos asuntos. Todo ello, experimentado cotidianamente, vivido con mayor o menor placer y asumido como exigencias legítimas llevan a los docentes a desarrollar estrategias de fraude que resultan necesarias para poder seguir adelante. Como sostiene Dejours (2009), cuando la calidad total (que resulta imposible de alcanzar) se despliega como una condición sine qua non de la certificación o acreditación, se genera inmediatamente la obligación de defraudar. Así, a fuerza de mentir, de hacer caso omiso

sino, también, como expresión del debilitamiento de su programa institucional.

de las reglas del oficio ('espíritu artesanal') por razones de plazos o ritmos de trabajo y de disimular las dificultades encontradas, no son pocos los que tienen el sentimiento de que traicionan los principios elementales del trabajo bien hecho y de la honestidad intelectual, de que se traicionan a sí mismos.

En el marco de las tensiones que atraviesan el trabajo docente, de las condiciones simbólicas y materiales, y las formas actuales de organización y evaluación, los docentes luchan por implicarse y cumplir con su trabajo. A pesar del incremento del trabajo burocrático que suponen los procesos de evaluación y del aumento de la carga despersonalizante que generan, a pesar de que terminan orientando las prácticas de los profesores y profesoras hacia aquello que resulta redituable, de que prescriben bajo la apariencia de describir y establecen ritmos y plazos de trabajo, los docentes se involucran en ese tipo de actividades. Se autoexigen y en esa auto-exigencia reside el poder de regulación de la evaluación. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo se refiere al *"involucramiento cooptado",* que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo; Zangaro (2010) utiliza las expresiones "subjetividad implicada" y "alienación voluntaria" para referirse a este fenómeno. Estas expresiones dan cuenta de un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a los trabajadores, en este caso docentes universitarios, ya que son ellos mismos los que se las auto-imponen. Las referencias de los profesores a la 'manía de las publicaciones', el sentirse un 'docente orquesta', el asumir cada vez más responsabilidades sabiendo que su cumplimiento requerirá más tiempo del que establece la dedicación docente, el asistir a congresos aunque se los conciba como 'un gran negocio', el dedicar demasiado tiempo a los trámites burocráticos que cada proceso evaluativo requiere, el elegir realizar actividades de formación en función de su ponderación en los baremos oficiales, el asistir a cursos cuyo único contenido son los criterios de evaluación definidos por la agencia de evaluación. Todas estas actividades forman parte de la cotidianeidad del trabajo docente. No están prescritas, ni se consideran sustantivas. Son actividades estratégicas por las que se opta, en las que se invierte tiempo y energía y que van calando en las maneras de ser y ejercer el trabajo docente. Es en este sentido que se concibe las políticas de evaluación como parte de 'tecnologías del yo'; porque "permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de

otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos" (Foucault, 1990: 48).

Para lograr trabajadores auto-exigidos, para configurar estas 'subjetividades implicadas' se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). Este aparato justificativo forma parte de un 'espíritu de época' que es necesario tener presente para comprender su sentido y sus características.

La introducción de la racionalidad empresarial en el campo universitario no supone la mera adopción de un conjunto de técnicas empleadas en el ámbito empresarial, como puede ser la evaluación por objetivos. La racionalidad empresarial en el campo académico constituye la expresión del 'nuevo espíritu del capitalismo' al que la institución universitaria no es ajena[7]. Esta ideología la atraviesa en la actualidad, la configura e interpela a sus actores. Este nuevo espíritu necesita justificarse para logras adherencias y para ello busca razones, justificaciones, "moviliza algo 'que ya está ahí', algo cuya legitimidad se encuentra ya garantizada y a lo cual dará un nuevo sentido asociándolo a la exigencia de acumulación del capital" (Boltanski y Chiapello, 2002: 61). Se puede señalar un conjunto de argumentos que llevan a que los profesores y profesoras se sientan comprometidos con aquellos procesos que los 'despersonalizan' y que debilitan las fuentes de satisfacción de su trabajo.

En primer lugar, se puede mencionar el discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad. Bajo el discurso de la autonomía del trabajo docente que presenta cierto consenso en la comunidad universitaria y por lo tanto es defendido y bien recibido por los distintos actores, se encubre

7 Siguiendo los planteos de Boltanski y Chiapello (2002), puede decirse que el capitalismo, como la principal forma histórica organizadora de las prácticas colectivas, necesita de un aparato justificativo ajustado a las formas concretas adoptadas por la acumulación del capital en una época determinada. Por encontrarse absolutamente alejado de la esfera moral, en la medida que encuentra su finalidad en sí mismo (la acumulación del capital como un fin en sí), el capitalismo necesita encontrar sus justificaciones en construcciones de otro orden, que sean completamente diferentes de las que impone la búsqueda de beneficios. Los autores definen como 'espíritu del capitalismo' a la ideología que justifica el compromiso con el capitalismo. Y señalan: *"La calidad del compromiso que puede esperarse depende más bien de los argumentos que puedan ser invocados para justificar no sólo los beneficios que la participación en los procesos capitalistas puede aportar a título individual sino también las ventajas colectivas, definidas en términos de bien común, que contribuye a producir para todos"* (Boltanski y Chiapello, 2002: 41).

su contrapartida que es el establecimiento de mecanismos de control de los resultados. Se trata de una 'autonomía bien encuadrada' (Boltanski y Chiapello, 2002) a través del establecimiento de indicadores externos de evaluación de su desempeño. En relación a la cuestión de la flexibilidad, dice Sennett (2000): "hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en las fuerzas que doblegan a la gente" (p. 47). Y agrega, "la búsqueda de la flexibilidad ha producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación" (p. 48). En este punto, no puede dejar de señalarse el papel relevante que han jugado las tecnologías de la información y comunicación en el conjunto de argumentos del 'nuevo espíritu del capitalismo', presentándose como instrumentos de esa autonomía y flexibilidad. La virtualización, como tendencia cada vez más presente en el trabajo docente, consiste en una descentralización del trabajo desde el punto de vista físico pero con un ejercicio del poder mucho más directo sobre los trabajadores. Por un lado, al estar más expuestos a la presión de la demanda y, por el otro, a la presión de los plazos. Así, "la informatización es acompañada de este modo de las exigencias de atención, de vigilancia, de disponibilidad y concentración" (Boltanski y Chiapello, 2002: 351).

En segundo lugar, otro conjunto de razones para comprometerse en el trabajo docente universitario deviene de los discursos basados en las necesidades de los estudiantes y en su centralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La centralidad otorgada al estudiante y que es presentada desde fundamentos pedagógicos puede entenderse como una forma de encubrir el lugar que se le otorga al estudiante en el mercado universitario: el de cliente. En el marco del nuevo espíritu del capitalismo en el que el 'cliente es el rey' y en el que derechos como la educación pasan a considerarse mercancías que se obtienen en el mercado, los estudiantes se consideran usuarios a los que es necesario brindar la información necesaria para que opten entre diversas ofertas académicas y brindarles los instrumentos –de evaluación– que les permita expresar su grado de satisfacción con el servicio recibido. A su vez, las evaluaciones de estos 'clientes' permiten calificar, clasificar y jerarquizar los servicios para orientar a los futuros 'consumidores'[8]. Esto puede distorsionar

[8] En relación a los casos analizados, la publicidad en distintos medios de comunicación que se hacen de los resultados obtenidos por las universidades españolas en las encuestas de opinión de

la relación pedagógica entre docentes y estudiantes concebidos en términos de 'proveedor de servicios' y 'clientes'; el aprendizaje como una 'transacción comercial', la educación como un 'producto' que puede comprarse y obtenerse, en lugar de un proceso complejo que exige compromiso y determinación por parte de la persona que aprende.

En tercer lugar, en relación a los procedimientos de evaluación del trabajo docente, puede decirse que el discurso de la evaluación hegemónico se presenta como garante de objetividad y justo reconocimiento de méritos. Desde una perspectiva tecnocrática, se erigió la evaluación como el instrumento válido, objetivo y eficiente capaz de dar cuenta de los resultados y rendimientos educativos y de cuantificar, mensurar y comparar la calidad de las instituciones y los docentes universitarios. El discurso de la neutralidad y la objetividad y el uso de técnicas e indicadores cuantitativos (entendidos como sinónimo de 'científicos') invistieron de legitimidad a este tipo de evaluación. De ahí, que la información que la misma proporciona se presente como confiable y como fundamental para la toma de decisiones.

Desde una perspectiva que contempla la introducción de este tipo de racionalidad evaluadora en el marco de las transformaciones del campo de la educación superior y del 'espíritu de época' que lo atraviesa, puede decirse que el discurso hegemónico de la evaluación encubre la lógica mercantil que lo atraviesa y a la que resulta funcional. Si bien las políticas de evaluación –en este caso, del trabajo docente universitario– hacen explícito su afán de contribuir a la mejora de la calidad educativa, no puede desconocerse que en el marco de una ideología neoliberal y neoconservadora obsesionada por la productividad, la competitividad y la eficacia, se convierten en dispositivos de vigilancia y control de los docentes.

Sobre 'otros posibles' de la evaluación del trabajo docente en la universidad

La evaluación como forma de poder –como dispositivo de regulación y tecnología del yo– se ejerce sobre sujetos libres, enfrentados a un campo de posibilidades que da lugar a diversas conductas y reacciones (Foucault, 1988); produciendo espacios de posibilidades en los que acontecen otras

---

los estudiantes da cuenta de ello. Cabe recordar aquí, el planteo de Deleuze (1991: 3) acerca de que "el marketing es ahora el instrumento del control social".

formas de evaluación. En la cotidianeidad de la vida universitaria se desarrollan formas alternativas de evaluación, procesos informales surgidos de las necesidades y deseos de los propios sujetos, que son configurados e implementados por ellos y que tienen que ver con el carácter relacional del trabajo docente, con su dimensión afectiva, con lo que no está prescrito, con lo que emerge a diario y constituye 'lo real' del trabajo.

En la práctica, las finalidades formativas de la evaluación –planteadas en la retórica oficial y en documentos normativos–, quedan obstaculizadas por formas de evaluación estandarizadas y burocratizadas, lógicas sumativas y productivistas y finalidades de control. Más allá de este escenario, los profesores y profesoras encuentran espacios y posibilidades de revisión y reflexión de su trabajo docente en las evaluaciones informales que emprenden en el marco de las asignaturas que imparten o en los equipos de trabajo de los que forman parte[9]. Sostienen que más que la dimensión instrumental, lo que merece ser discutido es qué y para qué evaluar el trabajo docente en la universidad. En este sentido, sin pretender formular enunciados normativos en el plano del 'deber ser' que propongan 'objetivos definidos', 'buenas prácticas' e 'instrumentos adecuados', resulta relevante señalar cuestiones surgidas de los propios docentes que pueden servir a modo de 'pistas' para pensar 'otros posibles' en la evaluación del trabajo docente universitario.

Una primera cuestión tiene que ver con lo que constituye el objeto de evaluación. Más que al establecimiento de definiciones acerca de lo que es un 'buen docente' o lo que se considera 'buenas prácticas', la reflexión debería orientarse a la comprensión de lo que implica ejercer el trabajo docente en la universidad. En este sentido, cabe plantear la discusión entre las evaluaciones vigentes centradas en el trabajo docente como práctica individual y evaluaciones alternativas que consideren el trabajo docente en su dimensión colectiva. Reconocer las dimensiones, tensiones y condiciones del trabajo docente universitario resulta fundamental para poder evaluarlo.

En segundo lugar, la variedad de finalidades, la multiplicidad y contradicción de intereses, la tensión entre autonomía y control, el uso de la

[9] Las evaluaciones informales se diferencian de aquellas evaluaciones que, por ser iniciativa de la institución, en general se encuentran atravesadas por procedimientos formales. Son los propios docentes los que instituyen el proceso evaluador: surge de sus necesidades, ellos desarrollan las estrategias que consideran pertinentes, lo organizan según su criterio, no requiere de instancias escritas, ni necesitan informar ni dar cuentas a otras instancias de la información.

información y la consideración de la evaluación como espacio de poder ameritan una discusión democrática sobre el *por qué* y *para qué* evaluar. Se trata de plantearse seriamente la discusión por el sentido mismo de los procesos formales de evaluación, intentando desnaturalizarlos ya que la omnipresencia de las prácticas de evaluación en el campo universitario en particular y en el campo educativo en general lleva a percibirlas como políticas y prácticas ineludibles. Como planteó Dejours (2003) todo es evaluable en la actualidad y lo que no, es acusado de sospechoso. En este punto, es necesario colocar bajo sospecha los procesos de evaluación hegemónicos.

En tercer lugar, el papel creciente de agencias y organismos institucionales, nacionales y supranacionales de evaluación y la influencia que en ellas ejercen actores del campo político y económico, ameritan la reflexión sobre *quién evalúa* y, fundamentalmente, *quién evalúa al evaluador.* Porque lejos de ser agentes neutrales de la evaluación, los evaluadores son figuras políticas, actores involucrados en la distribución y en el ejercicio del poder.

En cuarto lugar, los instrumentos y tiempos de evaluación y las formas y responsables de implementación requieren ser pensados en el marco de cada contexto institucional específico, de su historia, sus condiciones y sus posibilidades. Para no caer en una perspectiva instrumental de la evaluación, la discusión sobre el cómo evaluar debe quedar subsumida a las reflexiones sobre el *qué, quién* y fundamentalmente *por qué* y *para qué*.

Por último, cabe señalar que 'los otros posibles' de la evaluación se presentan como alternativas a las evaluaciones tecnocráticas vigentes. Retomando a Boaventura de Sousa Santos (2005), se trata de apostar por evaluaciones participativas en las que los principios de autogestión, autolegislación y autovigilancia tornan posible que los procesos de evaluación sean también procesos de aprendizaje político y de construcción de autonomía de los actores y de las instituciones. Según el autor, solamente estos principios garantizan que la autoevaluación participativa no se transforme en una autocontemplación narcisista o en intercambios de favores evaluativos.

Reflexiones finales

Las políticas y prácticas de evaluación hegemónicas consisten en mecanismos de control homogéneos y homogeneizantes que no reconocen la coexistencia de experiencias de trabajo desiguales (Sennett, 2006). El trabajo docente

universitario se inviste de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones (Dejours, 2009), desconociéndose que constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario.

Las políticas de evaluación en el campo universitario además de posicionar a los docentes e informarles lo que son y lo que se espera de ellos; atribuyen identidad y establecen el valor que cada uno tiene en el mercado universitario. En este mercado la evaluación opera como 'moneda de cambio', como 'trueque' entre distintos actores del campo universitario (entre estudiantes y docentes, entre docentes, entre el Estado y los docentes, el Estado y las instituciones, el Estado y organismos internacionales de financiamiento, entre dichos organismos y las universidades, etc.). Además, los procesos evaluación tienen la capacidad, además de orientar las prácticas de los actores, de dirigir los focos de atención definiendo temas, problemas y conceptos; instalando un lenguaje que se hace presente en la cotidianeidad de las profesoras y profesores.

A lo largo del trabajo se planteó que los procesos de evaluación propician determinadas experiencias que distorsionan los sentidos del trabajo docente universitario. Al definir criterios de valoración del trabajo, establecer qué 'vale la pena' hacer y qué no, al premiar o castigar la actuación docente del profesorado en función de su ajuste a los criterios pautados, la evaluación se convierte en un 'principio para la acción' que va configurando un 'habitus docente'. Siguiendo a Bourdieu (2007b), la estructura de la que es producto el habitus -entendido como generador de pensamientos, percepciones, expresiones y acciones- gobierna la práctica, no según los derroteros de un determinismo mecánico, sino a través de las coerciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones. Entre esas coerciones no pueden desconocerse aquellas que provienen de la propia auto-punición de los docentes; del éxito de las tecnologías de dominación individual, de la actuación de los profesores y profesoras sobre sí mismos.

La tendencia evaluadora a la que se asiste en los últimos años en los sistemas de evaluación a nivel mundial y que se concreta, entre otras formas, en la proliferación de mecanismos de evaluación del desempeño docente ha ido acompañada por la burocratización de tales procedimientos que supone para los docentes el aumento de un tipo de trabajo poco significativo pero necesario para mantenerse en el sistema. El aumento de este 'trabajo estratégico'

es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración. Dichos sentimientos asociados a la insatisfacción con el trabajo repercute en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009).. En este sentido, se destaca la necesidad de profundizar en futuras investigaciones en las relaciones 'trabajo docente y subjetividad', 'políticas de evaluación y subjetividad' y 'evaluación, trabajo docente universitario y salud. Estudios en profundidad sobre estas cuestiones pueden constituir formas de acercamiento más comprensivo a la evaluación como tecnología del yo, a los procesos de constitución de subjetividades implicadas, de sujetos autoexigidos.

Bibliografía

Antunes, R. (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo.* Brasil: Cortez Editora.

Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Madrid: Ediciones Akal.

Bourdieu, P. (2007a). *Cosas Dichas.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Bourdieu, P. (2007b). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.

Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du reel: Critique des fondements de l'évaluation.* París: INRA Editions.

Dejours, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo.* Madrid: Editorial Modus Laborandi.

Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En Ferrer, C. (Comp.) *El lenguaje literario*, T 2. Montevideo: Editorial Nordan.

Dias Sobrinho, J. (2005). Evaluación y Reformas de la educación superior en América Latina. Revista *Perfiles Educativos,* tercera época, pp. 31-44, año/vol. XXVII, Nº 108, Universidad Autónoma de México, México.

Díaz Barriga, Á. (2001). *El exámen. Textos para su historia y debate.* México DF: Centro de Estudios sobre la universidad/Plaza y Valdéz Editores.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. Revista *Mexicana de Sociología,* 50 (3), pp. 3-20.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Rama, C. (2005). La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Revista de la *Educación Superior*, Vol. XXXIV (2), Nº 134, pp. 47-62.

Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Laboratorio de Políticas Públicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schugurensky, D. y Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos,* año/vol. XXIII, Nº 92, pp. 6-31.

Sennett, R. (2000). L*a corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la formulación de las políticas. *Revista Antípoda*, Nº 10, pp. 21-49.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso.* Madrid: Ediciones Morata.

Tarabini, A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. Revista de *Educación*, Nº 355, pp. 235-255.

Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. Revista *Trabajo y Sociedad*, Nº 16, Vol. XV, pp. 163-177.

El trabajo docente en el contexto de la crisis educativa

Rafael Erasmo Guerrero[1]

Desarrollo

Las condiciones generales del trabajo docente

El trabajo docente universitario en la Argentina se desarrolla en una estructura productiva organizada desde los fundamentos del neoliberalismo a través de una ley específica de "Educación Superior" promulgada en la década de los ´90.

Esta norma no es ajena al proceso de mundialización del capitalismo en su etapa científico-tecnológica dominada por la robótica, computación e informática aplicada a la producción industrial. Se trata de una transformación muy profunda de la organización del trabajo en serie que ideara Henry Ford a principios del siglo XX, lo que posibilita una concentración exponencial de capital pero también una notable destrucción de puestos de trabajo a escala planetaria.

Esta situación de crecimiento del capital y disminución del trabajo tiene consecuencias en el ámbito de la producción de la enseñanza y aprendizaje que se manifiestan más claramente en el nivel superior universitario por su vinculación estrecha con el sistema científico-tecnológico pero que, sin lugar a dudas afecta a todo el sistema educativo.

Siendo funcional a la concepción económica-política neoliberal desarrollada por la burguesía monopólica más concentrada del mundo, los organismos internacionales han dispuesto durante la primera década del siglo XXI que el conocimiento es un bien transable. Por lo cual, aunque no lo digan, necesariamente su distribución, tiene que seguir el mismo patrón general que el resto de las mercancías.

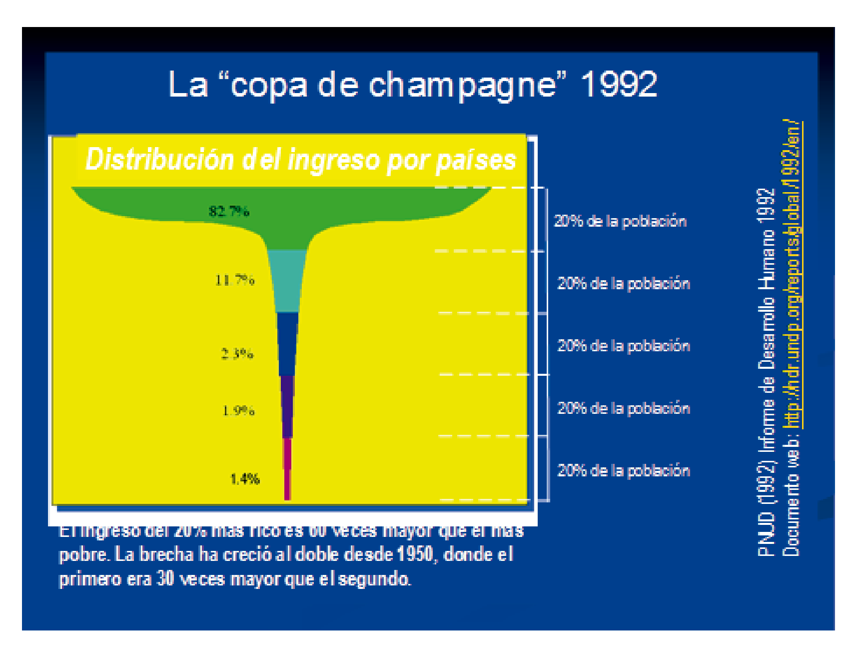
Apoyados en estadísticas y teniendo en cuenta que "el capital

[1] Universidad Nacional de Rosario, Argentina.guerrero@fceia.unr.edu.ar

transnacional compite, no bajando los precios de mercancías iguales, sino en base a la tecnología y productos nuevos" (Pla, 2001: 15) (1) tenemos que este proceso mundial atenta tan severamente contra la humanidad y la naturaleza que ha puesto a ambas en una situación de extinción latente que se manifiesta por medio de una crisis civilizatoria a escala planetaria.

Sobre la problemática ambiental es conocido por todos que estamos en un umbral muy crítico que urge revertir de inmediato y respecto a la distribución de lo producido por la humanidad, también. Nos detendremos en este último aspecto.

Basados en el "Informe de Desarrollo Humano" (PNUD, 1992: 10) (2) podemos afirmar que la concentración del capital está dejando a más del 80% de la población mundial con un ingreso inferior al 20% de lo producido en el mundo. Este ingreso, se reparte de manera desigual entre 4 grupos iguales, cada uno del 20% de manera desigual: 11,7%, 2,3%, 1,9% y 1,4%, respectivamente. Y, siendo el conocimiento un bien transable, según la propia determinación de los organismos internacionales (FMI, BM, ONU, etc.) entonces, las co-producciones de los sistemas, educativo y científico-tecnológico, necesariamente se tienen que repartir de igual modo:



Esta desigual distribución no es estática sino dinámica. El consumo de casi todo beneficia a una pequeña minoría que se achica, a expensas de una gran mayoría que se agranda y recibe casi nada para su desarrollo humano. Lo cual está estrechamente relacionado con la desaparición de puestos de trabajo y la precarización laboral que observamos como tendencia mundial.

Tal como lo descubriera Marx, el capital destruye el trabajo. Esta conclusión, elaborada mediante la investigación de la economía-política capitalista conocida a través de la publicación de "El Capital" en 1867, cuando era muy difícil de demostrar esa destrucción del trabajo porque el "brillo" de la Revolución Industrial impedía aceptar como válidas las consecuencias futuras de la contradicción fundamental que desarrolla el sistema capitalista, la relación capital-trabajo. Esta realidad, en la actualidad, se ha tornado perceptible desde el sentido común, igual que la crisis educativa.

Se trata de una situación planetaria crítica, cualitativamente diferente a los otros procesos anteriores de inestabilidad económica-política. Vivimos en el contexto de una crisis civilizatoria mundial pero que, si bien no está clara cuál es la salida, podemos decir que la humanidad está en un proceso de lucha de ideas. Por eso los monopolios libran una denodada batalla por el control de los medios masivos de comunicación social.

La crisis civilizatoria tiene graves consecuencias. Por un lado deshumaniza la sociedad privando a millones del trabajo, la cualidad principal de la condición humana, suplida por la robotización de la producción que, si la ciencia y tecnología, cumplieran un rol social, debería reducirse la jornada laboral sin rebajar el salario, ampliando la cantidad de puestos de trabajo. Por otro lado, para satisfacer la necesidad sistémica de reproducción del capital, se desnaturaliza la naturaleza que es concebida no, como un bien común de la humanidad que los humanos y humanas transforman racionalmente en productos con valor de uso y distribución igualitaria sino que (la naturaleza) es concebida irracionalmente como mercancía potencial con valor de cambio, es decir, capital. Su razón de ser, no tiene que ver con la demanda de recursos materiales para el desarrollo humano sino con la acumulación de capital que necesitan los monopolios que fijan los precios internacionales y disponen de la naturaleza, es decir, de la totalidad de los recursos naturales. De modo que, quienes deciden como se transforma la naturaleza y con qué rondan alrededor de 1% de la humanidad, a este grupo social lo llamamos burguesía

monopólica que posee casi la totalidad del capital (naturaleza y tecnología), designando este fenómeno como la concentración del capital.

La especie humana puede prescindir del capital pero no puede desentenderse del trabajo porque este último es inherente a la propia humanidad y por otra parte, aun en las reglas del capitalismo propiamente dicho, la ganancia del capitalista se extrae de los trabajadores y no de los robots. Es decir, el capitalismo ha llegado a una etapa que resulta inviable para la humanidad, la naturaleza y para sí mismo.

La carrera irracional por la concentración del capital pone a la naturaleza y humanidad al servicio de la producción de tecnología y mercancía nueva, independientemente de las necesidades humanas y las condiciones vitales del ambiente. Creando nuevas necesidades de manera artificial, valiéndose en gran medida para esto, de la influencia de los medios monopólicos de comunicación social sobre los consumidores. "La lógica tecnocrática es producir más para salvar la acumulación de Capital, y no aprovechar el aumento de la productividad para reducir el tiempo de trabajo."(Pla, 2001: 18) (3).

Respecto de la mercantilización de la educación, no siempre es directamente observable pero, como la ciencia y tecnología están orientadas a la necesidad de concentración del capital que tienen los monopolios, a través del financiamiento del desarrollo científico-tecnológico, inevitablemente la educación superior universitaria también lo está, y en última instancia, el sistema educativo todo se orienta en dicho sentido, más allá de la voluntad de casi toda la docencia. Razón por la cual, si el sistema económico-político (neoliberal) está en una crisis estructural también lo está el sistema educativo-político (neoliberal) ya que el primero subordina al segundo. Lo cual se manifiesta por el des-aprendizaje que evidencia el sistema educativo, poniendo de manifiesto, la destrucción del trabajo docente en la enseñanza que se evalúa en los exiguos resultados del aprendizaje, aun cuando los estudiantes invierten el tiempo de estudio recomendado por estándares de uso en las unidades académicas para carreras de Ingeniería.

El trabajo docente, condiciones y exigencias

En la última década, la Argentina incrementó significativamente el presupuesto educativo en relación con su producto bruto interno (PBI) cosa que también se percibe en los medios que dispone en la actualidad el sistema cien-

tífico-tecnológico y aunque dicho aumento, en el ámbito educativo, está todavía muy por debajo de lo necesario, sin lugar a dudas las mejoras han tenido un impacto positivo en el incremento de la matrícula en todo el sistema educativo.

Según el "Relevamiento Anual" (S P U, 2008: 1) (4) sobre un total de 10.280.289 alumnos hay 1.567.519 que estudian en una jurisdicción perteneciente a una universidad, aunque no están desagregados los estudiantes de pre-grado. Mientras que, en "La Educación en Iberoamérica 2011" (García de Fanelli, 2011: 30) (5) se registran 92.694 graduados universitarios en el año 2007. Lo que hace una graduación que no llega al6% del total de ingresantes de dicho año.

Sin manejar estadísticas podemos afirmar que la cantidad de graduados universitarios que logran ingresar al sistema científico-tecnológico es un pequeñísimo "goteo" comparado con la población estudiantil total. En tal sentido, parece no haber una relación proporcional, sino más bien deficitaria, entre la exigua cantidad de científicos-tecnólogos que se incorpora al sistema de ciencia y tecnología con las necesidades materiales para el desarrollo humano observadas en la población argentina.

Asimismo, algo menos del 15% de la masa estudiantil total que accede al nivel universitario es exiguo respecto del deseo de los graduados del nivel secundario donde más de un 60% quisiera seguir una carrera en dicho nivel universitario, superando el 80% si sumamos los deseosos de iniciar estudios en el nivel superior no universitario (Veleda, C y Kisilevsky, M, 2002: 34) (6).

Por su parte, el gobierno nacional, considera que, habiendo realizado los aportes demandados por las unidades académicas en su primera acreditación, es pertinente y necesario solicitarles ahora un incremento en la cantidad de egresados. En las carreras de Ingeniería oportunamente se estableció un programa nacional de mejoras para la enseñanza de dicha disciplina conocido como PROMEI que, conjuntamente con otros aportes del Estado Nacional cubrieron ciertas demandas prioritarias en infraestructura, equipamiento y cargos docentes.

Sin embargo, dicha cobertura resulta hoy, nuevamente insuficiente, manifestándose en el exceso de trabajo respecto de la dedicación y funciones que se registra particularmente en la docencia joven que ocupa los últimos lugares de la estructura jerárquica de las áreas curriculares o cátedras.

Sin tener en cuenta los problemas de des-aprendizaje que se observan en todo el sistema educativo y que se expresa como un síntoma de la crisis educativa

que señalamos antes ni tampoco, la sobrecarga laboral existente en la docencia que reviste en los cargos inferiores, cuyas actividades académicas están asignadas en los primeros años de las carreras de Ingeniería, donde tiene lugar el mayor índice de deserción, el Plan Estratégico de formación de ingenieros (Presidencia de la Nación, 2012: 13) (7)define como objetivo un incremento significativo en la graduación (de ingenieros): un 50% en 2016 y un 100% en 2021.

Nadie puede estar en desacuerdo con el incremento de la graduación universitaria en Ingeniería pero, para ello, hay que pensar en todo el sistema educativo y no solo en una porción de uno de sus niveles. Asimismo, es importante establecer alguna comparación con otros países para tener alguna referencia del proceso que se quiere realizar y en tal sentido tomamos el caso de Cuba porque siendo un país con mucho menos recursos materiales, habiendo sufrido el desmoronamiento del sistema socialista mundial y las consecuencias del injustificado bloqueo de EEUU por más de cinco décadas, ha logrado, universalizar la universidad.

En tal sentido, para una población que es cuatro veces menor que la Argentina como Cuba, "La tasa bruta de matrícula para el curso 2006-2007 es de 63% y sobrepasa los 620.000 estudiantes"(Gutiérrez, S y López Segrera, F, 2007: 1)(8). Si bien la Argentina tiene una población estudiantil universitaria que duplica a la de Cuba, el país caribeño tiene una población total cuatro veces inferior. Razón por la cual, podemos decir que el acceso cubano a este nivel educativo es ampliamente superior que el argentino.

Por otra parte, las diferencias en términos de graduación se agrandan considerablemente en favor de Cuba. Sus estadísticas no están construidas como las que se realizan en la Argentina que toma el ingreso y egreso como una caja donde entran estudiantes y salen graduados. Por el contrario en Cuba, se calcula, lo que ellos denominan como, la eficiencia académica limpia y que consiste en determinar, de manera rigurosa, el porcentaje de los ingresantes que se gradúan al completar los años estipulados en el plan de estudios que, mayoritariamente es de cinco años con alguna excepción de seis. "La eficiencia académica es distinta para cada grupo de carrera, siendo más alta para las carreras Sociales, Humanísticas y Medicina, con más de un 70% y más baja para el resto, alrededor del 50%."(EspíLacomba, N; Cruz González, E; Martín Sabina, E y otros; 2011: 27) (9)

Si tomamos el promedio entre ambos grupos, 70% y 50%, tenemos que la

tasa de graduación universitaria cubana sería del 60% mientras que la estimación argentina es del 6%. Aún sin tener en cuenta las diferencias de rigurosidad estadística, la graduación en Cuba, es diez veces superior que en Argentina.

La graduación de ingenieros en la argentina. Caso FCEIA-UNR

En lugar de tomar las estadísticas en forma general para todas las carreras de Ingeniería del país, seleccionamos a la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) como un caso testigo porque es la unidad académica que viene logrando la mayor cantidad de graduados en Ingeniería de la Argentina. Alcanzando, en el 2014 una tasa del 26% superando la media nacional que se ubica en el 19% (Diario Rosarionet, 03/02/2015: 1) (10).

Sin embargo, para una comparación más acorde con las estadísticas que venimos manejando vamos a considerar el mismo año 2007 que tomamos como referencia. En ese año, en la FCEIA-UNR se graduaron 157 ingenieros mientras que ingresaron 785 (Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR, 20014: 1) (11), lo que da una graduación del 20%. Pero, si uno considera que los aspirantes, por lo general son el doble de los que ratifican el ingreso a primer año, según la cohorte 2009, investigada por la Tutoría de esa Facultad, durante el cursillo hasta la conclusión del primer cuatrimestre del primer año, tenemos que, los aspirantes que se inscribieron en los cursillos de pre-ingreso, totalizaron 1.489, de los cuales ratificaron el ingreso 722. En la hipótesis que maneja la Tutoría, dicha merma responde fundamentalmente a que la mitad decide no ingresar debido a que evalúan el grado de dificultad y las posibilidades escasas de superarlas. Si esto fuese realmente así, tendríamos que la cifra real del 20% de graduación sobre la totalidad de los ingresantes antes mencionada, se reduce al 10%, porque se duplicaría el ingreso.

Considerando que la FCEIA-UNR viene trabajando sobre el problema del ingreso y permanencia desde hace al menos unos veinte años, sin menoscabar el logro alcanzado pero considerando también el resto de las facultades de Ingeniería que presentan un considerable retraso en sus estadísticas respecto de las expectativas del gobierno nacional, existe una distancia importante de todas (las facultades de Ingeniería) con la meta estratégica de la presidencia de la Nación.

Inclusive, hay que tener en cuenta que las estadísticas del año 2007 que se tomaron como referencia, en el caso de Argentina, como se dijo antes, no responden a un estudio de cohorte como lo hace Cuba. Entonces, aunque la metodología empleada por los argentinos es menos precisa y brinda resultados más abultados, la baja graduación en Ingeniería para la República Argentina es una evidencia irrefutable.

En la FCEIA-UNR se ha podido construir una interpretación de la crisis educativa y una posible superación. La misma es producto de la investigación y el trabajo sistemático realizado por la Tutoría con los ingresantes de cada ciclo lectivo, desde el comienzo de las actividades preparatorias hasta la culminación del primer cuatrimestre del primer año de las Ingenierías, desarrollado desde 2003 a la fecha. Dicha hipótesis sobre esa posible superación viene siendo verificada a partir de cambios introducidos por los docentes donde, de manera experimental, se incursiona en el abandono de la concepción del Currículum Técnico y se avanza en el sentido del Currículum Emancipador.

La política curricular en ingeniería y el trabajo docente

Haciendo un breve repaso histórico de las transformaciones del currículum de grado en las carreras de Ingeniería tenemos que, desde sus orígenes de principios de siglo XX a la fecha conserva la estructura curricular disciplinar clásica del sistema educativo. Solo que, en sus inicios existían una veintena de asignaturas y en la actualidad superan las cuarenta, mientras que la duración teórica del plan se redujo de seis a cinco años.

La cantidad de contenidos y el tiempo para desarrollarlos no parecen tener una relación muy racional que digamos porque, mayoritariamente los estudiantes dicen que no les alcanza el tiempo para aprenderlos y los docentes para enseñarlos. Indefectiblemente esta contradicción entre tiempo previsto en los aspectos formales del currículum y el real que tiene lugar en las aulas y laboratorios, se traduce en un alargamiento de la carrera que es otro síntoma de la crisis asociado a la baja tasa de graduación.

La “lentificación y deserción” es un problema genérico del nivel universitario pero, pareciera que se acentúa en las carreras de Ingeniería. Según información periodística que recoge cifras de un estudio elaborado por el Ministerio de Educación sobre las universidades nacionales entre los años 1986-1996, comparandolos tiempos reales que los estudiantes tardan en graduarse

y los teóricos fijados por los planes de estudio, los primeros, exceden a los segundos en más del 50% promedio pero que es mayor en otras carreras. “Las carreras de ingeniería mecánica, electricista y de sistemas, por ejemplo, requieren un 80 por ciento más de los seis años estimados en la teoría” (Diario La Nación.com, 14/01/1998: 1) (12).

Si bien puede observarse mejoras de dichos índices, los mismos están lejos de la coincidencia entre el tiempo del currículum formal y el que resulta del currículum real.

Estas mejoras se deben seguramente a los recursos invertidos por el PROMEI y el esfuerzo institucional invertido. En el caso de la FCEIA-UNR este esfuerzo se traduce en la dedicación de veinte años de estudio del problema de la baja tasa de graduación, el desarrollo de políticas compensatorias aplicadas particularmente a la población estudiantil ingresante, donde se da la mayor deserción, y el compromiso docente en el apoyo de los estudiantes. Lo cual, explica el logro del 26% de graduación en la FCEIA-UNR.

Sin embargo, a pesar de la inversión delos recursos materiales y el trabajo docente no parece muy probable que se alcancen las metas presidenciales. Según lo investigado y desarrollado por las áreas de Tutoría y de la Formación General Pedagógica de la FCEIA-UNR, el problema radica en la propia política curricular. Porque si bien se puede estar de acuerdo con las concreciones curriculares aplicadas en la última década que desarrollan actividades propias del campo profesional, las mismas deberían incorporarse a través de una síntesis con las abstracciones curriculares contenidas en las disciplinas y no, mediante adición de asignaturas. El problema real de Ingeniería resuelto mediante el dispositivo Taller serían los componentes curriculares fundamentales para posibilitar dicha síntesis.

En tal sentido, el Currículum Emancipador propone concebir la carrera de Ingeniería como un problema principal cuya resolución es equivalente a los saberes que necesita dominar un ingeniero para desempeñarse satisfactoriamente en el primer empleo. El mismo debe posibilitar la desagregación en una serie de problemas secundarios ordenados en complejidad decreciente determinando etapas vinculadas con la duración total del plan de estudios. De tal manera que el problema de acceso a la carrera constituya la menor complejidad posible y posibilite un avance sistemático hacia la mayor (complejidad) subsiguiente hasta alcanzar la necesaria, determinada por el problema

principal. Lo cual propiciaría una racional determinación de las abstracciones curriculares que necesariamente deben aportar las disciplinas correspondientes. En tal sentido, tendría lugar un cambio hegemonía curricular, una transformación cualitativa de la enseñanza y aprendizaje que explicaremos con mayor detalle más adelante.

Pero, la continuidad de la política curricular establecida bajo la concepción del Currículum Técnico, además del recargo de las tareas que, como todos sabemos, perjudica mucho más a los docentes que se desempeñan los cargos inferiores de estructura de cátedra o área y tienen las menores dedicaciones. A lo que se agrega la desmotivación de la tarea docente que se genera por los exiguos resultados obtenidos en lo referente a la cantidad de aprobados ante la magnitud del trabajo invertido.

Estas condiciones de trabajo han hecho emerger una nueva identidad laboral que se auto denomina “docente precarizado”, que se agrega a su similar del CONICET, “joven científico precarizado”, quienes son remunerados no por un sueldo sino por becas, siendo que ellos consideran que su producción científica tiene mucho más que ver con el trabajo que con la formación.

Reforma y revolución en el currículum de ingeniería

Además del incremento notable en cantidad de asignaturas y contenidos que mencionamos antes en el currículum de las carreras de Ingeniería se han incorporado otras determinaciones curriculares concretas a lo largo del tiempo, tales como, el Trabajo Final o Proyecto, los Problemas (reales) de Ingeniería, las Prácticas Profesionales Supervisadas, la Introducción a la Ingeniería. Estas incorporaciones, a excepción de la primera fueron realizadas en la última década por el gobierno de la educación o superestructura educativa.

Mientras que las asignaturas clásicas constituidas por disciplinas son determinaciones curriculares abstractas, las otras referidas al campo profesional son (determinaciones curriculares) concretas. Estas últimas refieren a una totalidad y las primeras, a determinados aspectos o partes que, en mayor o medida se vinculan de alguna manera con el campo profesional.

Si reconocemos que el Currículum de Ingeniería, en su aspecto formal, está compuesto por concreciones y abstracciones curriculares pero, cuyo proceso de desarrollo real está dominado por estas últimas y aplicamos las leyes de la Lógica Dialéctica Materialista para explorar una posible transformación,

tenemos que partir de la base que, contamos con dos tipos de determinaciones curriculares opuestas (abstractas y concretas).

Aplicando una de las leyes de la Dialéctica, la de "Unidad y lucha entre contrarios", tenemos que, en la realidad, el conjunto de las disciplinas o abstracciones curriculares, por su cantidad, hegemonizan el proceso curricular. Mientras que las concreciones por su escasa cantidad pero principalmente por su desarticulación, poco pueden hacer.

En cambio si las concreciones curriculares se organizan en función de hacer valer la visión del campo profesional que, al tratarse de la profesión, le es inherente la función de dirección del proceso curricular y tiene lugar un cambio de hegemonía, entonces se abre un proceso de transformación cualitativa o revolución curricular y no un mero cambio cuantitativo o reforma curricular.

El cambio de hegemonía complejiza el proceso curricular y es capaz de posibilitar en el mismo acto, la enseñanza, investigación y desarrollo a través de una síntesis que, partiendo siempre de lo concreto como por ejemplo, un problema real o de realidad simulada es interpretado en base a las abstracciones necesarias y se resuelve retornando a lo concreto. Superando el infundado criterio del Currículum Técnico que separa la Teoría de la Práctica. Estas últimas son reconocidas como términos anti-téticos de la Praxis educativa que pueden variar cuantitativamente pero nunca, ninguna de ellas tiene existencia sin la otra, muy por el contrario, conforman una unidad contradictoria, una contradicción dialéctica.

La superestructura se orienta a mejorar el Currículum Técnico existente, la Dialéctica nos orienta hacia una transformación cualitativa designada Currículum Emancipador.

El trabajo docente y el currículum emancipador

Mediante la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el intercambio desarrollado con varios equipos de cátedra, la información relevada por la Tutoría y el trabajo realizado en el Área de la Formación General Pedagógica del profesorado de Matemática de la FCEIA-UNR nos dimos cuenta que existían muchos intentos de praxis curricular orientados de alguna manera hacia el Currículum Emancipador.

Tomamos conocimiento de muchos casos que apelan a lo concreto solo para explicar las abstracciones hasta otras asignaturas del primer cuatrimestre de primer año que se organizan de manera interdisciplinaria alrededor de la

resolución de un problema real del campo profesional (Braccialarghe, Dirce; Introcaso, Beatriz y Rodríguez, Guillermo, 2012: 163)(13) que cubre los contenidos de todas las disciplinas implicadas, pasando por asignaturas correspondientes a las Tecnologías Básicas cuyo desarrollo curricular se ha planteado, a partir de un problema real secuenciado en orden de complejidad creciente.

No es extraño que los docentes manifiesten que, con el Currículum Emancipador, aunque se despliegue solamente en lo metodológico, alcancen la aprobación todos los estudiantes mientras que, de la otra manera, casi nunca completan el 20% de aprobados. Pero no solo destacan el aspecto cuantitativo de los resultados sino que ponen de relieve también las cualidades muy superiores desarrolladas en el proceso curricular. Estas transformaciones curriculares que tienen lugar por iniciativa propia de los docentes y se producen en la propia estructura productiva de la enseñanza y aprendizaje.

La organización docente en torno al currículum emancipador

En la Facultad de Humanidades y Arte de la UNR en el ámbito de la carrera de Ciencias de la Educación, desde hace unos años funciona un centro de estudios e investigaciones inter-claustros que, bajo el nombre de "Simón Rodríguez", desarrolla actividades regidas por la praxis emancipadora. Este centro considera que el Currículum Emancipador es una construcción social de claras raíces suramericanas y latinoamericanas y en tal sentido reconoce en Simón Rodríguez, vinculado estrechamente a Bolívar, San Martín y Monteagudo, como el fundador del proyecto educativo revolucionario de la independencia de la Patria Grande. Anterior, superior y muy diferente al sistema educativo que creara Sarmiento en la Argentina.

Hace solo meses se ha conformado una lista docente integrada casi en su totalidad por jóvenes docentes precarizados que expresa, entre otras, una posible relación en proceso de construcción, entre la concepción de la precarización docente con la visión transformadora del Currículum Emancipador combinada a su vez, con un criterio de desarrollo de Ciencia y Tecnología, en función de las necesidades del pueblo y no para satisfacer la acumulación de capital de los monopolios. Es decir, en clara contradicción con la mercantilización de la educación, la ciencia y la tecnología.

En el ámbito gremial se ha fundado hace algo más de dos años, la Corriente Docente Emancipadora cuyas intervenciones vienen recogiendo importantes

apoyos de la docencia de la UNR. En su programa político-sindical, además de plantear la lucha por la erradicación de la precariedad laboral de los docentes universitarios se propone, como parte de ello, el desarrollo de una universidad democrática, popular, latinoamericana y emancipadora.

Democrática: no solo porque amplia el cogobierno a la participación de las organizaciones sociales sino que además entiende el proceso educativo desde la concepción dialógica de Paulo Freire, el grupo operativo de Enrique Pichon-Riviere y el trabajo voluntario del Che Guevara como elementos sustantivos del dispositivo educativo del Currículum Emancipador. Entendiendo que la enseñanza se desarrolla siempre a partir de la realidad, desde lo concreto, como lo estipula la Constitución Bolivia, en su carácter reciente de Estado Plurinacional.

Popular: porque reconoce que es el pueblo a través de sus organizaciones quien debe orientar la política académica hacia el bienestar general en lugar de que sean los monopolios quienes se apropien de los logros de la universidad.

Latinoamericana: porque considera que constituye una parte inseparable de esta unidad económica-política y cultural, recuperando la cosmovisión de los pueblos originarios y el trabajo voluntario y la inclusión de los más vulnerables, como concibió la educación emancipadora suramericana Simón Rodríguez.

Emancipadora: porque se plantea una praxis educativa des-alienante para la formación del hombre y la mujer nuevos en la construcción del socialismo del siglo XXI. Entendiendo que es prioritario la construcción de una nueva mayoría social capaz de conquistar una nueva y superior libertad cuyo proceso se basa en una transformación de la conciencia, desde Suramérica y Latinoamérica y hacia el mundo todo.

Lucha de paradigmas

Compartiendo con Fidel Castro la caracterización de la etapa histórica que atraviesa la humanidad definida como “lucha de ideas” en el contexto de una crisis civilizatoria mundial. Si bien todavía es insipiente, quedan en evidencia la lucha de ideas en ámbito educativo a través de la evidencia sobre las diferencias existentes entre las concepciones de la estructura productiva de la enseñanza y el aprendizaje y la de su superestructura.

El gobierno de la educación superior universitaria generando confusión en los docentes, como en la mayoría de las reformas que impulsa, plantea

dos modelos diferentes para los currículum de Ingeniería y Profesorado de Matemática que, en el caso de la FCEIA-UNR se desarrollan en la misma unidad académica y no pocos profesores trabajan en la Formación Básica de la primera y son egresados de la segunda. El primero tiende al Currículum Técnico, el segundo al Currículum Práctico y el trabajo docente transformador tiende al Currículum Emancipador.

El Currículum Emancipadores una síntesis de ambos, el Técnico pone el acento en los objetos, el Práctico en los sujetos y el Emancipador entiende que la enseñanza es una cuestión inherente a los sujetos para comprender la sociedad y transformar los objetos (naturaleza) para satisfacer sus necesidades con una libertad superior, la libertad con los otros. Los currículum Técnico y Práctico "se excluyen mutuamente" (Grundy Shirley, 1987: 139) (14), constituyen una contradicción dialéctica que resuelve el Emancipador.

Constituyendo este proceso la Teoría Curricular se comienza a desarrollarse en 1949 con el Currículum Técnico, consolida su antítesis en el Currículum Práctico hacia 1975 y completa su desarrollo histórico mediante la síntesis dialéctica entre ambos constituyendo el Currículum Emancipador. Siendo este último un sistema planificado pero abierto a los cambios que tienen lugar en la realidad, por el contrario, el Técnico es cerrado.

Conclusiones provisorias

Si bien las transformaciones curriculares orientadas hacia la concepción educativa emancipadora que se observan son todavía, por lo general, fragmentadas, aisladas e inconexas y la organización docente muy reciente, no es menos cierto que genera una importante expectativa de cambio que se consolida en la medida que docentes y estudiantes participan de dichos procesos. Lo cual merece la consideración del gobierno de la educación universitaria para apoyar con recursos, la investigación y el desarrollo de experiencias curriculares emancipadoras acotadas que posibiliten estudiar una progresiva transformación emancipadora en el currículum de Ingeniería.

Bibliografía

Pla, A. (2001). *América Latina, mundialización y crisis.* Rosario: Homo Sapiens.

PNUD (1992). *Informe de Desarrollo Humano 1992*. Recuperado de: http://ambiental.uaslp.mx/eventos/TallerPerSoc/LMNC-PL-0809-Rioverde-

CursoPPACS-SesiC3B3n120V220080919.pdf.

Secretaría de Políticas Universitarias. *Relevamiento Anual 2007 y 2008.* Recuperado de: http://portal.educacion.gov.ar/sistema/principales-cifras-del-sistema/

García de Fanelli, Ana. *La educación superior en Iberoamérica 2011. La Educación Superior en Argentina 2005-2009.* Recuperado de: http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2011/10018.pdf

Veleda, C. y Kisilevsky, M. (2002) *Dos estudios sobre Educación Superior en Argentina.* París: UNESCO – IIPE.

Presidencia de la Nación. *Plan estratégico de formación de ingenieros 2012-2016.* Recuperado de: www.frbb.utn.edu.ar/frbb/images/plan-estrategico2012-2016.doc.

Gutiérrez, S y Francisco López Segrera, F. (2007) Revolución cubana y educación superior. Revista *Perfiles Educativos*, Vol. 29. Nº 16. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982007000200005&script=sci_arttext

EspíLacomba, N; Cruz González, E Martín Sabina, E y otros La Educación Superior en Cuba 2005-2009. Revista *La Educación Superior en Iberoamérica 2011.* Recuperado de: http://www.universia.net/wp-content/uploads/Cuba.pdf.

El Ciudadano (3 de febrero de 2015). Ingeniería: la UNR tiene el mejor porcentaje de graduados en el país. *Diario digital Rosarionet.* Recuperado de: http://www.rosarionet.com.ar/rnetw/nota155877

Ingresantes por carrera de FCEIA (Dirección General de Estadística Universitaria, 2000-2013). Página web de FCEIA-UNR. Recuperado de: web.fceia.unr.edu.ar/images/PDF/Ingresantes_por_carrera_de_FCEIA.pdf

Lorca, J, (14 de enero de 1998). *La Nación*. Recuperado de: http://www.lanacion.com.ar/85367-los-jovenes-tardan-mas-en-graduarse

Braccialarghe, D.; Introcaso, B. y Rodríguez, G, (2012) Hacia la construcción de la modalidad de taller como propuesta de integración entre introducción a la ingeniera y las ciencias básicas. *Revista I y II Encuentro de cátedras de Introducción a la Ingeniería* (Pg. 163). Recuperado de: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4790/.

Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Morata

El relato de los otros/as en el museo… voces y silencios. Una experiencia en la cátedra de planificación didáctica prácticas de la enseñanza de la historia

Gonzalo de Amézola[1], Carlos Dicroce[2], María Cristina Garriga[3] y Viviana Pappier[4]

Museos, lugares históricos, alumnos secundarios y prácticas de la enseñanza

Uno de los problemas más criticados de las clases de historia – objeción que se remonta al menos a principios del siglo XX– es que usualmente su enseñanza es muy expositiva y que, por ese motivo, la actividad intelectual y el entusiasmo de los alumnos resultan limitados. La investigación sobre los jóvenes y la política en la Provincia de Buenos Aires nos posibilita analizar el problema planteado[5]. En una de las preguntas de la encuesta utilizada en la investigación se indaga cuáles son las formas de presentación de los contenidos de nuestra asignatura que resultan más atractivas para los alumnos secundarios. En las opciones de la encuesta se incluyen distintos recursos de aprendizaje, desde los más tradicionales –las explicaciones de los profesores y los manuales escolares–, a los recursos audiovisuales –cuyo empleo se vio notablemente facilitado por los adelantos tecnológicos de los últimos años– y también otras actividades que podríamos denominar clásicas –como las visitas

[1] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

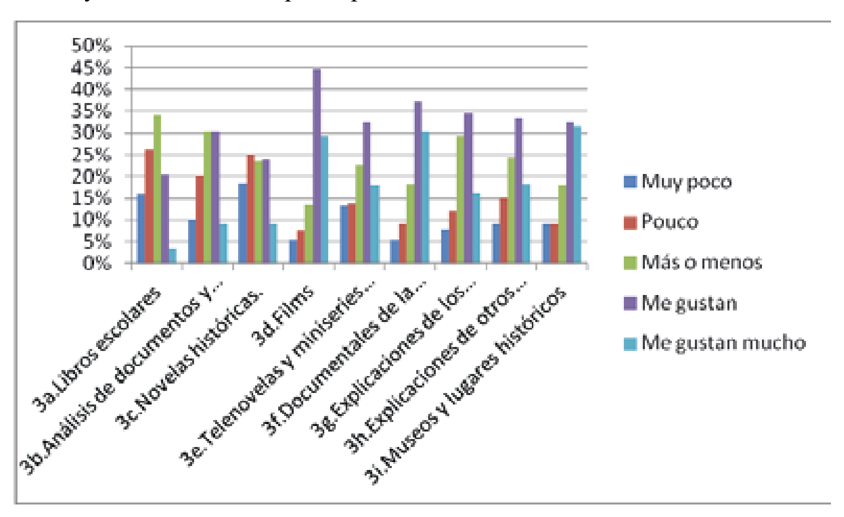
[2] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. cdicroce@gmail.com

[3] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. pinagarriga@yahoo.com.ar

[4] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. vivianapappier@yahoo.com

[5] Esta forma parte de proyecto de investigación "Los jóvenes y la historia en el Mercosur", cuyo objetivo, entre otros, es obtener datos significativos para la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de la historia, la conciencia histórica y la cultura política en los jóvenes de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile.

a museos– pero que, paradójicamente, se han vuelto más complicados de llevar adelante en buena parte de las escuelas por las características del mundo actual y las limitaciones que impone la burocracia escolar.



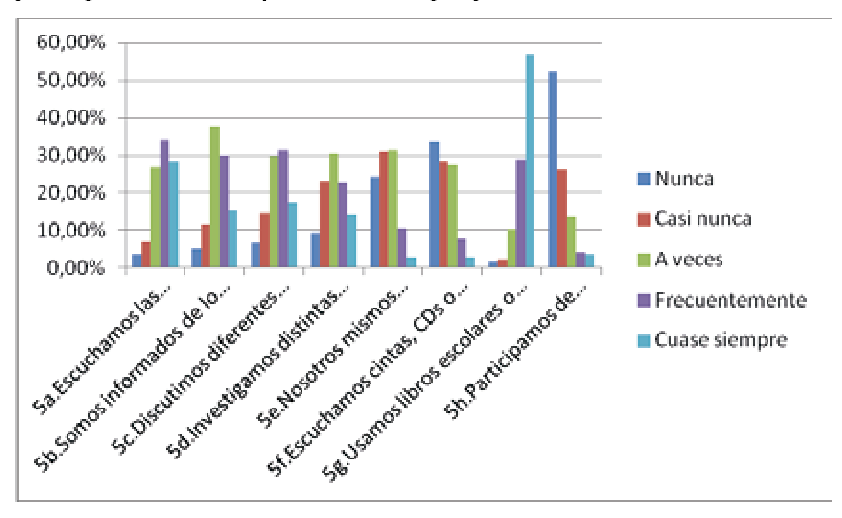
Los datos relevados nos permiten realizar un rudimentario *ranking* de preferencias de los estudiantes, sumando aproximadamente las alternativas de agrado (“me gustan mucho” y “me gustan”, consideradas siempre en este orden en la enumeración), restándoles las de desagrado (“me gustan poco” o “muy poco”) y dejando de lado la alternativa neutra (“más o menos”).

El recurso ampliamente preferido por los jóvenes es la proyección de films, con un índice de +77 (45+34-12). También manifiestan un fuerte agrado por las visitas a museos y lugares históricos: +50 (32+33-15).

Si la respuesta anterior nos brinda pistas sobre con qué recursos y actividades los alumnos prefieren que se les enseñe historia en la escuela, también indagamos acerca de la confiabilidad que le asignan a esas mismas opciones acerca de permitirles acceder a un conocimiento confiable.

Utilizando el mismo método, podemos concluir que los alumnos consideran que los conocimientos más confiables provienen de las visitas a los museos y lugares históricos +73 (42+36-5). Las explicaciones de los profesores son consideradas muy confiables y se ubican en un honroso segundo puesto con +71 (28+48-5). Los films –que ocupan el nº1 en sus preferencias– consiguen, sin embargo, 0 en credibilidad (2+25-27). Esta comprobación nos hace

reflexionar acerca de en qué medida la credibilidad en los recursos (que en ese caso también implica una enseñanza más activa) y las preferencias de los alumnos (donde está implicada la motivación para el estudio de la historia) están vinculadas a la forma de utilizarlos en las aulas. Por ese motivo nos parece conveniente prestar atención a las visitas a museos y lugares históricos porque planificar trabajos más frecuentes que incluyan este tipo de actividad puede promover un mayor entusiasmo por parte de los alumnos.



Ahora bien, si esto es lo que interesa y en lo que confían los jóvenes, ¿qué es lo que ellos perciben que con más frecuencia ocurre en las aulas? Los gráficos de este ítem se refieren al empleo de diferentes metodologías o a las prácticas, actividades y materiales utilizados con mayor o menor frecuencia en las clases. De las respuestas se puede concluir que dos pilares metodológicos de las clases de historia, instituidos en el mismo surgimiento de la disciplina escolar en el siglo XIX, continúan sólidamente establecidos en lo que son las prácticas docentes actuales: la clase expositiva y el uso de manuales escolares o materiales similares. Aunque puedan existir clases expositivas con una participación intensa de los alumnos y un uso activo de los manuales, esto no parece resultar usual y todo hace pensar que lo corriente resulta un proceso unidireccional de la enseñanza, la reconocida "educación bancaria" según Paulo Freire. En los ítems que se refieren a metodologías de aprendizaje activas las respuestas de los alumnos las consideran, en promedio,

menores. Esto incluye a los recursos que consideran sus preferidos: films y visitas a lugares históricos.

El poder educativo de esas visitas todavía está presente en nuestros practicantes, para quienes los recuerdos de su primaria y secundaria aún están próximos. En ese sentido uno de ellos dice en su memoria de la visita que realizó en aquel entonces al Museo de Ciencias Naturales de La Plata:

> la primera vez que fui al museo con la escuela de mi pueblo, … tenía 10 años, ... Más allá de que uno siempre tiende a idealizar su pasado en general y a la niñez en particular, me acuerdo que ,,, estaba muy contento. En primer lugar, porque iba a conocer el museo y obviamente otra ciudad, pero también porque ese viaje implicaba salir del ambiente cerrado de la escuela. Situación que se profundizó en los años siguientes de EGB y Polimodal cuando me las rebuscaba para ir de viaje con Ferias de Ciencias, Torneos Bonaerenses y Olimpiadas Matemáticas. Debo reconocer, nobleza obliga, que esos viajes me demostraron, que el aprendizaje no se reduce únicamente al ámbito del edificio de la escuela (E.L.).

Basándonos en los datos consignados podríamos decir que, a pesar de todos los cambios impulsados para modernizar a al enseñanza escolar en las últimas tres décadas, los métodos activos de enseñanza son bastante menos frecuentes que la enseñanza tradicional expositiva y que, por otra parte, las metodologías que resultan las más atractivas en opinión de los alumnos secundarios son poco utilizadas.

Los pueblos originarios en dos museos a partir de las memorias de los practicantes

A partir de esa indagación, la cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia que forma parte del último ciclo de formación del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de La Plata se propone, en el marco de la cursada,–entre otras actividades– charlas con diversos especialistas y salidas educativas como actividades didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Las salidas educativas son una estrategia metodológica sustancial en la enseñanza de la Historia, que no solo ponen en tensión las prácticas instituidas en el aula sino que abren el

debate en torno a otros modos de "habitar" la Universidad y la escuela para promover alternativas pedagógico didácticas que interpelen el formato académico y escolar instituido e inviten a los futuros docentes a proponerlas en sus propias clases, tanto en la residencia como en su futura práctica profesional.

Los museos no son excusa de una salida sino lugares en los que se producen intercambios con guías, especialistas y "se posibilitan encuentros de otra densidad explicativa" (Alderoqui, 2009) que requieren de miradas y preguntas que los transformen en objeto de estudio que abra múltiples sentidos y lecturas. De este modo, los estudiantes practicantes deben identificar en su recorrido los criterios con los cuales están organizadas cada una de sus salas, qué exhiben, cómo lo hacen y por qué razones. Lo que procuramos promover es que tomen en cuenta los enfoques que se presentan en las distintas instituciones o, en otras palabras, cuál es el relato del pasado que en esos museos se construye. Como sostiene Marisa González de Oleaga (2011), los museos son potentes aparatos visuales e ideológicos cuyos mensajes afectan a la acción de los sujetos. Sus relatos no sólo describen el pasado, sino que también operan sobre el presente ordenando, jerarquizando y evaluando una realidad compleja. En los museos –dice la autora- se dicen cosas pero sobre todo se hacen cosas al decir y esta dimensión preformativa del lenguaje es la que corresponde evaluar.

Es por ello que la cátedra organiza un recorrido por distintos espacios, preferentemente en la ciudad de La Plata. El recorrido que proponemos a los estudiantes implica reflexionar sobre las marcas de la memoria en la Ciudad de La Plata, reflexión que supondrá mirar con otros ojos los espacios vividos y transitados cotidianamente. Estas salidas educativas posibilitan abordar cómo los museos y los diferentes espacios urbanos con sus monumentos y sus marcas son vehículos de la memoria en el sentido planteado por Elizabeth Jelin (2000). Sin embargo, es necesario subrayar que las visitas a lugares históricos son una condición necesaria pero no suficiente. Las salidas no aseguran por sí solas los contenidos a trasmitir ni lo sentidos con los que serán interpretados, ya que estos dependen de los destinatarios, de las lecturas y apropiaciones que realicen y de la propuesta didáctica en la cual esté enmarcada.

El recorrido por la Ciudad de La Plata proponemos observar su trazado, las calles, las plazas y el relato del pasado que los mismos proponen. En ese caminar la ciudad nos detenemos, también, en los espacios físicos y lugares

públicos que territorializan las memorias de la represión de la última dictadura.

Pensar el relato del pasado implica, también, dialogar con esos "lugares" (museos, monumentos, archivos, etc.) que son interpelados por la experiencia inscripta en el presente de los propios estudiantes/practicantes, a través de preguntas que ponen en juego sus propias representaciones y recorridos biográficos.

Del recorrido urbano que realizamos conjuntamente con nuestros practicantes desarrollaremos en el presente trabajo las experiencias compartidas en el Museo de Ciencias Naturales de la Ciudad de La Plata[6] –con el que se inicia el recorrido por la ciudad– y en el Museo Etnográfico de la Ciudad de Buenos Aires[7], a partir de las voces de los docentes de la cátedra y de los propios estudiantes y centrando nuestra atención en cómo cada una de estas instituciones narran la vida de los pueblos originarios de nuestro actual territorio.

Los museos históricos fueron una creación del siglo XIX con el propósito de recopilar, clasificar, conservar, estudiar y exponer vestigios del pasado que permitieran en momentos de grandes cambios –en nuestro país, la organización del Estado moderno– educar y adoctrinar a los nuevos ciudadanos. Esta organización y recreación de la memoria contribuyó a naturalizar la idea de Nación. Pero este panorama comenzó a impugnarse alrededor de 1950 y las críticas se han intensificado en las últimas décadas. Desde entonces, tanto los especialistas, por un lado, como minorías nacionales y grupos subalternos excluidos de estas instituciones, por el otro, reclamaron que los museos dejaran de ser lugares de adoctrinamiento y se transformaran en espacios donde todos pudieran verse incluidos en un relato. El acceso a la historia y a la memoria se considera desde esta perspectiva como un derecho fundamental que afecta a la identidad y la capacidad de acción de los sujetos involucrados. La invisibilización histórica y la valoración negativa de ciertos grupos refuerzan, en definitiva, las estructuras de dominación establecidas en la sociedad. En América Latina se cuestionan especialmente las políticas de representación tradicionales sobre los colectivos indígenas y en muchos museos esas objeciones han sido tomadas en cuenta para cambiar las imágenes estereotipadas que hasta hace poco transmitían de los aborígenes.[8] Sin embargo, algo de esas visiones tradi-

[6] Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/

[7] Para obtener información sobre las colecciones y actividades del museo ver: http://museo.filo.uba.ar/

[8] Cfr. González de Oleaga, M. Op. Cit.

cionales debe ser considerado a priori en nuestro trabajo con los practicantes: cuando queremos ocuparnos de los indios no podemos recurrir a un museo histórico sino a uno de ciencias naturales y otro de etnografía. Raúl Mandrini sostiene que los historiadores argentinos –ya sea por razones ideológicas o historiográficas– no se ocuparon de su estudio hasta hace muy poco y delegaron esa preocupación en los arqueólogos y los antropólogos. Este desapego lo atribuye sobre todo al prejuicio acerca de que los aborígenes constituían sociedades "estáticas" y que su organización económica, social y política era simple. Contrariamente a esas creencias estos pueblos presentaron una gran diversidad, constituyendo sociedades y culturas complejas que presentaron a lo largo del tiempo grandes cambios. (2008:12)

Estas discusiones y tensiones no siempre están presentes en los recorridos por los museos. Sin embargo, como sostiene Marta Dujovne "Aunque a muchas instituciones todavía les cueste admitirlo, no hay lugar en esta época para las verdades absolutas. Ellas están atravesadas por las discusiones que se dan en cada disciplina y por el reclamo de todos los que tienen que lidiar con el tema del patrimonio. (2007) ¿Cuál será el lugar de la memoria y cuál el de la historia? ¿Cómo entretejer los discursos de los antropólogos con los de las sociedades que estudian? ¿Qué hacer con las memorias en conflicto? Nuestras salidas educativas proponen a los practicantes trabajar con estas cuestiones, problematizado los relatos presentes en los museos y analizando las posibilidades de trabajar de este modo con sus futuros alumnos.

Para ello, en cada una de las visitas a los museos se solicitaron memorias[9], a modo de registro y reflexión de la experiencia realizada. Esas memorias no se inscriben en una mera descripción sino que constituyen una recuperación a través de la narración en el sentido que plantea Larrosa donde lo significativo pasa por cómo cada sujeto vive y atraviesa dicha experiencia. Estas memorias recurren a anécdotas y hechos cotidianos de la salida, rememorándose sentimientos, pensamientos y deseos acerca de cómo enseñar como futuros docentes. Ese narrar a su vez da cuenta de que la memoria implica selección de qué recordar y qué olvidar aunque no siempre los sujetos sean conscientes de ello y en nuestro trabajo como docentes tratamos de rescatarlo y de evidenciarlo, reflexionando sobre el doble sentido de estas salidas: una experiencia que les

[9] En este trabajo se citan las memorias de los estudiantes practicantes consignándose las iniciales de sus nombres.

deje huellas como practicantes y que les permita al mismo tiempo proponer alternativas pedagógicas en su práctica profesional como docentes.

Iniciamos la visita en la puerta del Museo frente a los Esmilodontes en que el pasado se acerca a través de la voz de Gabino ¿quién es Gabino? Leemos el relato denominado "El fantasma que llegó de la Patagonia" (Tarruella, 2006).

> … ese fantasma del museo que, evocando el misterio, la curiosidad, e invitando a que entren en juego los sentidos para percibir toda la realidad que vemos y no vemos del museo, permitió ingresar al edificio pensando en los pueblos originarios, en esos otros sujetos que fueron convertidos en objetos a ser estudiados minuciosamente y mecánicamente, despojándolos de su identidad… creyendo que sería posible comprenderlos arrancándolos de su cotidianidad. Me pareció muy interesante este recurso didáctico de comenzar la visita con esta leyenda, que nos hizo tener una mirada crítica desde que pusimos el primer pie en las galerías exteriores del edificio, con lo que solo la literatura puede lograr: comprometer toda la persona, desde la imaginación hasta su completa afectividad (B.S.).

Subimos al primer piso para visitar la sala XXI Arqueología Latinoamericana. Esta sala cuenta con una réplica de la Puerta del Sol monumento de piedra que se encuentra en Tiahuanaco, Bolivia, la representación dela Cueva de los Toldos, en Santa Cruz y se exhiben colecciones de arqueología peruana (Moche, Nazca, Ica, Chancay y Chimu).

Frente a los objetos que atraviesan el tiempo como parte de una memoria, de un proceso de construcción de identidades solicitamos a los estudiantes que se detengan en los lugares que consideren más significativos, seleccionen un objeto y le formulen preguntas, atendiendo a cómo el mundo cotidiano habla de nosotros. Esta actividad los desconcierta porque según ellos manifiestan están más acostumbrados a que les hagan preguntas que a formularlas y mucho más si se trata de "hablarle" a un objeto.

> Pensar la identidad como ese proceso que se despliega en el día a día. Esa era la idea de la consigna a partir de la cual debíamos recorrer la sala: elegir uno de los diversos objetos que se encontraban en las vitrinas de la primera sala y, haciéndole preguntas, reparar en su cotidianeidad. (L.Z.)

… me detuve frente a una especie de jarrón de cerámica... El objeto estaba casi todo dibujado, como decorado, al igual que la mayoría de los objetos de la sala. Era bastante llamativo. Me pregunté: ¿quién te hizo? ¿Dónde? ¿Para qué? ¿Para qué te usaban? ¿Los dibujos tienen algún significado o son decorativos? Me pongo a pensar a ese objeto en otra época, en otro contexto totalmente diferente, en su época, en el contexto de su creación y uso. Me faltan elementos para completar el relato (M.B.).

… las piezas eran eso, piezas carentes de vida, oscuras, sin una descripción que les hiciera justicia. Las fotos escaseaban, y los objetos imponentes como la Puerta del Sol y unas estatuas de personas no tenían nada que las identificara. … todos discutimos acerca cómo nos disgustaba la sala … por su falta de vida, de humanidad, de información, y también de errores referidos a teorías sobre la llegada de la población a América que se reflejaban en fechas y mapas. También charlamos que no era algo muy estimulante para llevar a las, los estudiantes, ya que sin la intervención del/la docente la visita no sería muy enriquecedora, porque el recorrido no tiene coherencia ni un guión muy armónico, sino que está plagado de fechas, cronologías que no están conectadas, y muchas veces las colecciones son de zonas y temporalidades muy cercanas que seguro interactuaron pero que aquí aparecen atrapados en un momento del tiempo y espacio, y el vidrio (G.B.).

En estas salas no existen los rastros sobre qué pasó con aquellas culturas, se invisibiliza el genocidio, se remarca sólo lo pintoresco: sus creaciones. Un objeto en sí mismo no dice nada, y la invisibilización de sus sentidos por parte del museo no es casual, por el contrario, detrás de algo no dicho está alguien no queriendo decir. En este sentido es fundamental el papel del docente para que esto no pase desapercibido, estimulando la mirada crítica de los estudiantes (R.M.).

Finalizado el recorrido por la sala XXI nos dirigimos al hall del primer piso en que se presenta una colección de tallas, mobiliario y ornamentos jesuitas de Misiones y Paraguay.

En la imponente sala central que comunica los dos pisos del museo y por la que ingresa la luz desde lo alto, los objetos expuestos cambian. Ángeles, estatuas rescatadas de templos, enormes pinturas en las paredes

de paisajes imponentes y pequeños hombres, y pequeños barcos que llegan del este. Los objetos expuestos, pueden reconocerse como elementos simbólicos también, religiosos. Todo hace suponer que al avanzar a esa sala, se avanza en la historia y la conquista española en el continente se hace presente. Un cartel que ubica en el tiempo a estas piezas confirma la sospecha "las misiones jesuíticas en América". … Me resulta interesante detenerme a pensar que la diferencia con los otros objetos religiosos de la sala anterior radica en la contemplación que éstos suponen. Figuras aladas (ángeles) que no representan seres terrenales ni cotidianos y que no se manipulan en esa cotidianeidad. Algo que nos permiten esbozar de forma simple y muy esquemática, algunas diferencias de las culturas originarias con aquellas por las que fueron avasalladas (L.Z.).

Por último ingresamos a la Sala XX, Etnografía, denominada "Espejos Culturales" Los materiales que en esta sala se exhiben pertenecen al actual territorio argentino a grupos onas, tehuelches, mapuches, tobas, chanes guaraníes entre otros.

En esta sala se utilizaban términos como multiculturalismo, pluralidad, multivocidad y de alguna forma, dejan entrever que lo que se intenta poner en consideración es un proceso histórico en el que intervienen múltiples actores, especialmente los diferentes pueblos originarios que habitaron y siguen habitando estas tierras. Esto último es importante porque pone en tensión el pasado y el presente, algo que muchos creemos relevante a la hora de abordar la enseñanza de la Historia en las escuelas (E.L.).

Si bien en esta sala se pueden identificar cambios también se evidencian numerosas tensiones al querer superar el relato "tradicional" sobre los pueblos originarios. Así lo expresaba una de las practicantes:

Y aquí la cosa cambiaba, era algo así como un mea culpa que el museo realizaba por hacernos recorrer la historia de nuestros hermanos y hermanas en clave de muerte, estática, dominación, y construcción del otro inferior, exhibido, despojado de sus restos, de sus pertenencias y despojado de poder refutar esta exhibición (aunque esto con el tiempo,

y reclamos de las comunidades va mutando esta situación, por suerte, en realidad por organización y lucha política). Esta sala nos mostraba la vida de la comunidad, nos mostraba imágenes, y nos mostraba objetos enmarcados en un contexto de acción, de actividades, de supervivencia, de personajes y de sujetos en definitiva. Hacía menciones algo acotadas a la existencia de una resistencia de los pueblos originarios. Y también incluía algunos elementos de pueblos no sólo latinoamericanos. Las cosmovisiones aparecían y también las tradiciones y ritos. Sin embargo un video que se reproduce en una televisión en la sala me dejó algo incómoda, ya que narraba la historia de los pueblos originarios de una forma bastante "correcta" en el tiempo, pero que al llegar a la actualidad cerraba el relato diciendo que éstos estaban ya incorporados a nuestro Estado y vivían integrados de diferentes formas. Esta narración me hacía pensar en ¿por qué entonces se realizó una marcha por el buen vivir de las mujeres originarias recientemente? ¿por qué hay un acampe Qom? ¿por qué una escuela bilingüe habla inglés y castellano y no inglés y alguna lengua que nos represente más y que habite más a nuestros sujetos? (G.B.).
… el imaginario de Argentina como un territorio sin indígenas cala fuerte, incluso cuando se reconocen las comunidades que todavía habitan el territorio como en el museo. Lo indígena pasa a ser lo extraño y que todavía exista es casi como algo exótico, algo viejo que quedó en el tiempo, como una pieza de museo. Esta última sala, creo, refuerza un poco esa idea, más allá de hacer algunas pequeñas referencias al marco legal del 94 en Argentina en relación al reconocimiento indígena o a la mención, casi al pasar, del conflicto actual por las tierras pertenecientes a estas comunidades. El relato de la interculturalidad que se quiere plasmar en esta sala arroja una imagen de convivencia bastante pacífica entre las distintas culturas, silenciando las relaciones conflictivas que suponen. (L.Z.)
¿Qué imagen de los pueblos originarios se puede construir a partir del exhibicionismo de sus restos como si fueran parte de un jardín zoológico? (P.L.F.)
Cuando llegué al museo creí que sabía con qué me iba a encontrar, los animales, restos arqueológicos, eras geológicas, etc. Ya había ido un par de veces, con la escuela, con un curso de fotografía, a dibujar, ya era algo conocido. Estamos un poco formateados con la idea de que en el museo está lo antiguo, lo histórico, lo viejo, lo que ya no se ve. Sin embargo la

propuesta con la que realizamos el recorrido, me hizo corroborar una vez más la idea sobre las distintas formas que existen de recorrer y conocer un mismo espacio. Mirar no es lo mismo que ver. Las distintas formas de mirar nos hacen ver, focalizar en cosas particulares para entenderlas de otra manera, como el recorrido por la "Plaza Malvinas" (L.Z.).

La visita al Museo Etnográfico en la Ciudad de Buenos Aires según sus palabras es "una institución dedicada a la investigación, difusión y conservación del patrimonio histórico y antropológico, desde la perspectiva de los procesos sociales y el respeto por la pluralidad cultural", cuya política "consiste en entender la educación no como un agregado sino como parte constitutiva de la tarea de exhibición"(Magnani, 2011) comienza con una novedad: no hay charla introductoria, ni recorrido vitrina por vitrina, ya que los antropólogos del Museo proponen a los estudiantes la realización de una actividad denominada "Nos vamos de caravana".

El guía indaga los preconceptos de los estudiantes sobre los pueblos originarios y adelanta que la actividad a desarrollar intenta tensionar el imaginario de igualdad de los pueblos originarios al que hacen referencia los estudiantes. El grupo de practicantes se divide en 4 subgrupos: 1) curacas, 2) artesanos, 3) campesinos 4) caravaneros. Cada grupo debe recorrer las vitrinas seleccionado aquellos objetos relativos a la actividad que desempeña dentro de la comunidad y que contribuyen a la organización de la caravana. Una vez que todos cumplen con la actividad se reúnen y comentan el por qué de sus elecciones.

Transcribimos a continuación fragmentos de memorias de los estudiantes que recuperan la actividad descripta:

La actividad llamada "Nos vamos de caravana", se definía como una visita a las formas de vida de las poblaciones andinas de hace mil años. El guía también nos explicó que la actividad tenía como uno de sus objetivos más importantes, poner en cuestión ese imaginario comúnmente aceptado, que habla de la igualdad social en las comunidades aborígenes del NOA. Un imaginario que es muy fuerte y persiste en la actualidad (L.Z.).

Fue llamativo y gracioso que en esta especie de juego de roles, en un

principio, la mayoría de nosotr@s queríamos ser curacas, quizás, para experimentar, aunque sea en el plano lúdico la sensación de poder sobre las demás personas de la comunidad… Para finalizar hicimos una puesta en común entre los cuatro grupos, en la cual, más allá de algunas bromas referidas a anacronismos como por ejemplo la exigencia de un gremio que represente a los labradores y pastores … nos tomamos muy en serio el papel que se nos había asignado. En lo personal me gustó mucho la actividad porque nos permitió penetrar en la vida cotidiana de las comunidades aborígenes de esa etapa histórica y poner en juego ese pasado con el presente encontrando continuidades, pero también rupturas. También me pareció interesante, ya desde mi posición como futuro docente, las características interactivas del juego, que podrían permitir a los alumnos un actitud bastante más activa en el aprendizaje de lo que ofrecen otros tipos de museos (E.L.).
La actividad de la caravana es una excelente propuesta didáctica para comprender que las jerarquías y las relaciones/vínculos sociales también atraviesan a los pueblos originarios. De esta manera se derrumba la imagen idílica de estos pueblos, dejamos de romantizar a estas comunidades y las dotamos de humanidad, visibilizamos las relaciones de poder que a ellos también los atraviesa. Dicha actividad nos invita a pensar la complejidad desde adentro de aquellas comunidades. Centrarnos en el eje de la vida cotidiana de estos pueblos nos ayuda a pensarlos desde un modo más humano, más cercano a nosotros; nos permite interactuar con esta otredad… (B.M.).
De ese modo, no miramos azarosamente o desordenadamente todas las vitrinas, sino que buscábamos cosas puntuales orientadas por el tallerista, como quien lee un texto académico con una guía de lectura dada por un docente, pero poniendo el cuerpo, y disponiéndonos al juego, aprendiendo un montón de cosas como sin darnos cuenta. Gracias a la situación de juego que nos hacía poner, en nuestro caso, en el lugar de los trabajadores de la comunidad, se nos generaron muchos interrogantes, que de otro modo no hubiesen surgido. Creo que el juego logró su objetivo: generarnos preguntas. Algunas fueron: ¿quién hace las herramientas para producir? ¿De quiénes son? ¿Es necesario contar con saberes especializados para hacer morteros, arcos, pipas, platos, bolsos, sandalias, vasijas,

> canastas, sogas, puntas de flecha, o bien hay al respecto un saber popular? ¿Será tarea de mujeres fabricar algunos de estos artefactos domésticos, o compartirían el trabajo? ¿Estos hombres "rasos", toman algún tipo de decisiones? El sentimiento que me surgía al ponerme en la piel de estos agricultores, cazadores y pastores, era mirar objetos elaborados con deseo (vasijas, ornamentos), ganas de saber hacerlos, ganas de tenerlos, eran obras de arte hermosísimas. ¿Sentirían lo mismo estos trabajadores? Finalmente "armamos la expedición", una forma muy entretenida de hacer la puesta en común. Con objetos tangibles simbolizamos lo que cada grupo aportaría a la travesía, terminando de armar el rompecabezas con la información que cada grupo tenía, generando el cuadro completo de la organización social de estos pueblos (B.S.).

Una de las cuestiones centrales que guía la mirada/s es el relato que cada museo construye sobre los “otros”, haciéndonos eco de una de las preguntas inscriptas en la sala Etnográfica del Museo de Ciencias Naturales de La Plata *“¿Quiénes son exactamente los otros cercanos, en apariencia familiares pero que en ciertos momentos sus rostros, creencias, conductas y expresiones se revelan extraños?”*.

> En la sala XX aparece la idea de los "otros", de la alteridad. Se intentan mostrar las voces mismas de las culturas originarias; aunque no recuerdo que aparezca alguna individualidad. Pero por lo menos se intenta hacer hablar a los sujetos, se intenta hacer pensar en las relaciones de poder y en la "otredad". Si en la primera sala America fue descubierta por los Europeos, en la segunda sala, America ya existía. ¿Porque es, que algo o algunos comienzan existir cuando Europa los descubre? Ahora bien, a pesar de este cambio de mirada la muestra etnografía sigue expresando cierta estaticidad; una falta de relación mas directa y dinámica con lo que se quiere dar a conocer (B.M.).

En esas visitas los objetos expuestos en las vitrinas atraviesan el tiempo como parte de una memoria siempre cambiante, de un proceso inacabado e inacabable de construcción de identidades ¿Aparece esto en los relatos que se construyen en los museos? ¿Qué voces se subrayan? ¿Cuáles se silencian? ¿A

qué identidad/es hacen referencia? ¿Qué sentido/s guían la mirada en ellas?

En el análisis que realizamos no está ausente la rememoración de sus propios recorridos autobiográficos vinculados escuela primaria y/o secundaria en los que seguramente pueden identificar formas particulares en que se fueron construyendo los "otros" en la vida cotidiana escolar y en los actos escolares, rituales que sin duda construyen identidades.

Intentamos con el recorrido no quedarnos en el pasado, contemplando los objetos sino las pulsaciones que de ese objeto se perciben en el presente.

> Me retiré pensando en eso (las resistencias de estos pueblos hoy), y pensando también en una parte de la exposición que confundí con un espejo. Yo creí que iba a encontrar una intervención sobre cómo mirarnos, para pensar en cómo percibimos e interactuamos con "los otros". (Esto porque en un centro clandestino de detención en Córdoba que quedaba ubicado al lado de una catedral, estaba presente en una parte del lugar, y era una intervención hermosa que te hacía mirarte a través del tiempo, como un sujeto perseguido según la época. Te interpelaba y hacía temblar). Es tan raro tener que pensar en esa categoría, la siento fría, distante, carente de diálogo, jerarquizada, diferencial y despectiva. Sin embargo, la igualdad a veces esconde y naturaliza todas las disidencias por injusticia, y por ello, quizás pensar en "los otros" nos haga acercarnos un poco más, para comenzar a reflexionar y actuar para que en nuestras realidades haya más nosotras/nosotros y menos otros/as tan lejos. La diferencia no es el error, la disidencia enriquece y dispara ideales, pero la mirada desde la distancia y el no involucramiento sólo genera más otredad. A veces reconocer que hay otros que están lejos, nos permite averiguar por qué eso sucede, y cómo podemos hacer para que dejen de estar "allá" (G.B.).

Al mismo tiempo las propuestas invitan a que ellos puedan pensarse como futuros profesores: "… estamos empezando a reflexionar como los futuros docentes que queremos ser". (E.L.) Por lo tanto finalizadas las visitas invitamos a los estudiantes/practicantes a reflexionar sobre porqué llevar a sus futuros alumnos a los museos, intentando que propongan alternativas a partir de diferentes preguntas ¿Qué diálogo, discusión, silencio puede establecerse

entre los propios supuestos, los recorridos escolares y las salas visitadas? ¿Cómo transmitir proceso y superar la estaticidad de las muestras? ¿Cómo permitir el juego del tiempo?

Uno de los desafíos de la cátedra es la enseñanza del tiempo histórico variable ligada en la escuela, y en los estudiantes practicantes a un formato lineal, que avanza hacia el progreso, la intención es por lo tanto s construir otra relación con el pasado, y en esa construcción el recorrido por el espacio urbano y los museos nos permite acercarnos a otra forma de pensar la memoria. Los estudiantes/practicantes experimenten otro vínculo con el tiempo a partir de pensar los objetos vestigios del pasado en relación dialéctica con el presente en que es mirado y desde allí comienzan a reflexionar sobre su futura práctica docente.

> Después de la actividad de empatía, intenté ponerme en el lugar de un estudiante de colegio secundario: ¿se sentiría atraído por este tipo de actividad? ¿A mí, en mi etapa de estudiante, me hubiera resultado interesante? La respuesta no es sencilla, ni puede plantearse en el sentido general, ya que no existe el estudiante, sino los estudiantes. Pero creo que situaciones didácticas como las que se nos planteó en el museo pueden posibilitar que las salidas educativas sean, valga la redundancia, más educativas que el tradicional recorrido por un museo en el que el/ la docente o el / la guía hablan, cuentan, relatan, y los alumnos/ as solo escuchan o realizan apuntes. Si el alumno es impulsado a colocarse en una posición diferente, más activa, en la que deba hacer algo, posiblemente su interés en la visita educativa aumente, ya que se lo interpela desde otro ángulo: no como objeto, sino como sujeto (E.B.).

El interrogante aquí planteado por el estudiante/practicante nos remite a la encuesta que inicia este trabajo en la que los estudiantes de la escuela secundaria asignan más veracidad al relato de los museos. Al mismo tiempo resalta la posibilidad de que los alumnos sean interpelados como sujetos que son, del mismo modo que ellos como practicantes se sintieron y reconocieron con esta propuesta educativa.

A manera de cierre provisorio

La observación en las escuelas asignadas para las prácticas y las visitas a

los Museos fortalecen la formación docente en tanto problematizan el relato del pasado que circula en ambas instituciones comparando cómo se posicionan en la transmisión de la "herencia cultural" y promueven el diseño de estrategias de articulación para el trabajo conjunto y crítico con los alumnos.

En sus notas para docentes, el equipo de especialistas del Museo Etnográfico sostiene: "Vamos al museo a mirar. Y a pensar. Y a emocionarnos. A disfrutar. A conocer. A hacernos preguntas. A hacer preguntas a otra gente. A interrogar los objetos. A cuestionar. A participar de actividades. A tomar contacto de muy diferentes maneras con un patrimonio que es nuestro." (Dujovne, Calvo, Srafora, 2007). Pero al mismo tiempo, la actitud lúdica e inquisidora frente a los objetos en los Museos visitados no nos debe hacer perder de vista que están "allí las huellas de nuestro paso por la tierra, de una lucha colectiva y tenaz contra la caducidad, contra la desdicha y la injusticia" (Burrucua en Dujovne, 1995).

De este modo consideramos que las visitas a los Museos, en diálogo con los datos consignados más arriba, contribuyen a fortalecer la formación docente abriendo espacios para la reflexión en un doble sentido: como experiencia que deja huellas a los estudiantes/practicantes y al mismo tiempo los anima a proponer alternativas para recorrerlos y discutirlos con sus alumnos en su futura práctica profesional.

Bibliografía

Alderoqui S. (2009) Pensar el patrimonio en la escuela. Recuperado de http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1388.pdf

Burrucua E. (1995) Prólogo. En: Dujovne M. *Entre musas y musarañas. Una visita al museo,* Buenos Aires: FCE.

Dujovne M (1995). *Entre musas y musarañas. Una visita al museo.* Buenos Aires: FCE.

Dujovne M. (2007) Museos Hoy. Revista *Todavía.* Recuperado de www.revistatodavia.com.ar

González de Oleaga, Marisa (2011). Mirar desde arriba. Hacer y decir en los museos históricos de América Latina. En: Boholavsky, E.; Geoghegan, E. y González, M. P. (coords.) *Los desafíos reinvestigar, enseñar y divulgar sobre América Latina. Actas del taller de reflexión TRAMA*. Los Polvorines: UNGS.

Jelin, Elizabeth (2000) *Los trabajos de la memoria.* Madrid: Siglo XXI

Magnani, Ilaria (2011) Conversando con Marta Dujovne. *Otras Modernidades.* Universidad de Milán. Entrevista. Número 5. Recuperado de https://www.google.com.ar/search?q=conversando+con+Marta+Dujovne&rls=com.microsoft:es:%7Breferrer:source?%7D&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=1I7GG

Mandrini, Raúl (2008). *La Argentina aborigen. De los primeros pobladores a 1910.* Buenos Aires: Siglo XXI, P. 12.

Tarruella R.D. (2006) Mitos y leyendas de La Plata. Breves Historias Urbanas. La Comuna. La Plata.

La evaluación diagnóstica como puente y como decisión de política institucional en un espacio de formación docente

Mariana Olmedo[1]

Introducción

La evaluación, en general, y el diagnóstico, en particular, constituyen conceptos que han sido parte de nuestra formación docente desde múltiples abordajes.

Cuando, como y para qué realizarla son cuestiones susceptibles de volver a ser pensadas.

Este tema se renueva cada año al momento del ingreso de los estudiantes al Instituto de Formación docente n° 129 en la ciudad de Junín (provincia de Buenos Aires). Las carreras en las que nos desempeñamos como docentes del primer año son los Profesorados de Educación Inicial, Ciencias Sociales (Historia y Geografía), Lengua y Literatura.

Referirnos a esta experiencia de trabajo en el aula habla de algunas ausencias y también de ciertas proyecciones.

En ausencia de un trabajo sistematizado que nos aporte datos acerca de las trayectorias socio-educativas y recorridos de los estudiantes que ingresan a la institución[2], nos planteamos un interrogante inicial que esta asociado a decisiones relativas a como comenzar la relación pedagógica y esclarecer que información seria relevante que se ponga en juego en los primeros encuentros. Un modo que encontramos clásico de iniciar los espacios curriculares nos ubica a los docentes relatando características de la propuesta pedagógica planificada,

[1] ISFD 129, Junín, Argentina. molmedo@argentina.com

[2] En diferentes Jornadas institucionales se ha explicitado la necesidad de sistematizar información, se han propuesto docentes para llevarlo adelante, sin embargo, por diversas razones que deberíamos profundizar, dicho trabajo no se realiza. Por otra parte, consideramos que esta problemática se encuadra en una más amplia relativa a los acompañamientos de las trayectorias educativas de los estudiantes, los motivos en los altos niveles de deserción, la definición de nuestro rol (formación de formadores) y de las instituciones de formación.

aspectos formales de la cursada, exponiendo ciertos conceptos, entre otros.

En el recorrido por dar respuesta a esos interrogantes es que la evaluación diagnóstica se presenta como posibilidad. Es un puente de comunicación, en la medida que permite reducir los prejuicios y estereotipos respecto "del estudiante" de la formación docente. Pero, claramente también, como una forma de garantizar el acceso al conocimiento a partir de reconocer parte del bagaje con el que venimos al encuentro pedagógico.[3]

El objetivo de esta presentación es poder socializar no solo la estructura de la propuesta de intervención docente, sino dar cuenta de las finalidades y supuestos que orientaron nuestras decisiones, así como, dar a conocer resultados del análisis y proyectar líneas de acción. También abrirnos a otras dinámicas que estén pensando la necesidad de indagar y conocer para decidir y acompañar a los estudiantes en su formación.

Elaboración del instrumento de evaluación

La indagación estuvo asentada sobre una serie de finalidades y supuestos y el instrumento elaborado debía intentar reflejarlos.

Partimos de no dar por obvio quienes son ni por que están allí, reconocer posibles distancias entre nuestras expectativas (relativas a los estudiantes que llegan a la institución) y sus realidades, pero a su vez dar lugar de relevancia a sus expectativas, indagar representaciones construidas especialmente como sentido común acerca de la docencia y de la escuela, aportar desde nuestra intervención a la socialización de información que les permita reconocerse en el ámbito de ese grupo particular y visibilice la diversidad de modos de decir y pensar al interior del propio grupo.

En términos metodológicos, optamos por una encuesta de respuesta abierta que no predetermine categorías. Estructuramos los interrogantes en tres secciones según focalizaran aspectos subjetivos, dinámicas de trabajo y conocimientos relativos al espacio curricular que compartíamos. A los fines de posteriores análisis comparativos, aplicamos el mismo instrumento en los tres grupos[4].

[3] La evaluación diagnóstica, como sostiene Vidal Gonzalez (2012: 12/13) suele definirse como una instancia inicial que debiera brindarle al profesor información sobre los conocimientos de los alumnos, en un proceso continuo que incluye, según la clasificación de M. Scriven (1967) evaluaciones de carácter formativo y sumativo.

[4] El total de encuestas según el Profesorado es: 32 en el profesorado en Ciencias Sociales, 16 en el Profesorado de Lengua y Literatura y 55 en el Profesorado de Ciencias Sociales.

La primera de las secciones consultaba por las *razones de elección de la carrera y las expectativas con las que llegaban a ella*. La segunda refería a *las técnicas o estrategias utilizadas a la hora de estudiar y al reconocimiento de las principales dificultades que se les presentan relativas al estudio;* la última indagaba representaciones relativas a *los problemas o temas que abordan los espacios curriculares* (que en nuestro caso son Perspectiva Pedagógico-didáctica / Filosófico-pedagógica y Pedagogía) y *por que motivos consideran que están incluidos en su formación*.

Desarrollo e implementación

La implementación de nuestra propuesta puede dividirse en una serie de intervenciones.

• Primer encuentro presencial:

a- recuperación de saberes previos relativos a una evaluación diagnóstica

b- explicitación de las finalidades de la evaluación diagnóstica: recuperación del sentido de la actividad

c- aplicación de la encuesta: de manera individual y escrita.

Partimos de aquellas ideas previas que los estudiantes tenían respecto de la evaluación diagnóstica, encontrando que un reducido número podía dar cuenta de ello. Quienes referían a esta práctica sostienen que "*es para saber cuanto sabes de algo*". Respecto a como conciben la evaluación y a qué conceptos la asocian, se menciona "*nota*", "*examen*", "*pruebas*", "*pasar de año*".

Esto nos permitió, de un lado, recuperar el concepto **evaluación** en toda su riqueza y no dejarla reducida a acreditación y cuantificación: retomamos las formas de evaluar que llevamos adelante en la vida cotidiana cada vez que necesitamos tomar decisiones ejemplificando con aquella que este grupo comparte, que es la decisión de iniciar una carrera de nivel terciario.

De esta manera el concepto aparece asociado a la posibilidad de valorar para decidir, más a tono con una lógica cualitativa que cuantitativa

Respecto de la noción previa de evaluación diagnóstica pudimos desmitificar que solo "*sirve para ver el nivel que tenemos*" y en su lugar, instalar la posibilidad de que se transforme en una instancia para indagar toda aquella información relevante para repensar una propuesta de enseñanza y aprendizaje.

A partir de estas redefiniciones explicitamos las finalidades de la evaluación diagnóstica con el fin de reconocer el sentido de la actividad que estaba

siendo propuesta y a continuación se explicaron cada uno de los interrogantes que la componían.

• Elaboración de un informe con los resultados del análisis para ser entregado a cada grupo.

• Segundo encuentro presencial: Socialización de los resultados.

El análisis cualitativo de las encuestas permitió elaborar un Informe por Profesorado que fue entregado a los estudiantes como material de trabajo. Durante el siguiente encuentro presencial se propuso trabajar con los resultados e intervenir para reflexionar acerca de ellos.

A continuación compartimos algunos resultados[5] y consideraciones trabajadas en el aula:

Respecto a **las razones de la elección de la carrer**a, en el profesorado en Ciencias Sociales encontramos que el 59% de respuestas refieren al *placer/gusto/pasión por la disciplina* (Historia / Geografía) mientras que el 28% refiere a la docencia (*ganas de ser profesor-a/ enseñar a los demás / transmitir a otros*)[6]

Estos datos invitan a pensar en el contexto de la oferta académica de la ciudad: Junín posee a nivel terciario los Institutos de Formación docente y la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOBA). En este último ámbito se ofrecen una serie de carreras (Contador Público, Abogacía, Lic. En Enfermería, Tecnicaturas) pero está ausente la oferta de carreras en Ciencias Sociales como Licenciaturas en Historia o Geografía. De manera que quienes tuviesen intereses en lo disciplinar pero no necesariamente en la docencia, deberían pensar en otra plaza de altos estudios. No todos los estudiantes pueden costear estudios en otras ciudades (como Rosario, La Plata o Buenos Aires) de manera que la opción es el Instituto.

Nos resulta relevante saber en que medida los alumnos que se incorporan a nuestra carrera están orientados en una perspectiva pedagógica, en cuanto a sus intereses, y cuantos de ellos están focalizando la formación o profundización de lo disciplinar. En particular es de importancia si nuestras materias son parte de la Fundamentación Pedagógica.

Algo similar ocurre en Lengua y Literatura frente a la carencia de una

[5] Estas consideraciones siguen el orden de las preguntas de la encuesta. A los fines de este trabajo nos centramos en la presentación de las primeras dos secciones de dicho instrumento.

[6] Se mencionan porcentajes de aquellas categorías con mayor frecuencia, de allí que en este relato no necesariamente se expliciten el 100% de las respuestas.

propuesta universitaria alternativa de Licenciatura en Letras (en este caso los porcentajes son: 53% son razones asociadas a lo disciplinar y el 23% a la docencia, mientras para el 18% fue una segunda opción de otras carreras).

En el caso de Inicial, nos permitieron saber que de una larga lista de razones tres aparecen con peso cuantitativo: *querer enseñar/formar/educar* (28%), *la afinidad con los niños- buen vínculo con ellos* (42%) *y por cuestiones económicas/por tener rápida salida laboral* (10%).

Esta última categoría, que no es relevante en los otros profesorados, aparece con presencia en Inicial. Permite recuperar la dimensión laboral del rol docente, pero además, dar cuenta de un dato que afecta a parte del colectivo docente en la ciudad: frente a la falta de docentes suelen emplearse aún cursando su carrera. Debiera indagarse de forma sistemática como impacta en la trayectoria de los estudiantes de la formación este ingreso anticipado a la docencia. Pero nos parece interesante compartir la inquietud para que puedan reflexionar acerca de condiciones del contexto y como decidirán transitar su formación.

En relación a las **expectativas con las que se acercan a la carrera** intentamos distinguirlas de deseos o aspiraciones.

> Las aspiraciones, los anhelos, sueños, son las representaciones que se hacen los individuos y los grupos acerca del estado de cosas, personales o sociales, que desean para el futuro y que caracterizan como 'lo mejor'. Las aspiraciones son distintas de las expectativas, porque éstas refieren a lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, no lo que se desea que ocurra ni lo que se está dispuesto a hacer con ello (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2007:72).

Encontramos coincidencias en los tres Profesorados acerca de expectativas asociadas *a recibir herramientas para desenvolverse en la docencia/formarse como docente/ser buen-a docente/enfrentar un salón de clases/ saber como plantarse en una clase.* Esta categoría representa el 21% en Sociales, 33% en Inicial, 47% en Lengua y Literatura.

Retomamos estos datos en la clase, en dos sentidos: el primero de ellos, nos permite analizar los modos de expresar que dan cuenta de como visualizan el rol docente y el salón de clases. Términos como "plantarse" o "enfrentar" refieren a formas de establecer vínculos y la finalidad es entender que tramas

del recorrido escolar vivido pueden llevarlos a decir, entre tantos otros modos de decir, que lo que sucede en el salón es un “enfrentamiento” o que hay que estar “plantado” (con la inevitable analogía orgánica que, además, supone).

El segundo sentido en el que estos datos nos permiten intervenir es en relación a como definen los estudiantes que es ser un “buen-a docente”. Este ejercicio se realiza a partir de la participación espontánea en la clase.

Ser buen-a docente aparece en los tres grupos como una combinación de “*saber sobre lo que va a enseñar- saber transmitir-saber explicar*” y una serie de actitudes tales como “*ser responsable / comprometido/poder escuchar/contener/motivar/ ser abierto*” entre otros. Si bien el énfasis cada grupo lo ubicó en un atributo diferente coincidieron en una cantidad importante de rasgos que definen al buen docente.

Entendemos esta construcción como parte de las certezas que traen a la institución y que se conforman en tanto saberes implícitos que consolidan sus esquemas de percepción y de valoración. Expresaron ideas relativas al docente como “modelo” o “referente” mostrando una amplia gama de opiniones: quienes consideraban que el docente resulta un modelo que los jóvenes podrían seguir a partir de ser portador de ciertos valores que ellos consideran legítimos, otros afirmaron que no pretendían ni consideraban deseable ser tomados como modelo, otros aludían a que en épocas de falta de referentes los docentes deberían ocupar ese lugar.

Nos resultó muy interesante dejar explicitadas posturas diferentes, no pretendimos dar respuestas certeras sobre este punto y solo explicamos que entendemos por un “modelo” en tanto construcción metodológica para pensar o aproximarse a la realidad (en el sentido de los tipos ideales de Weber). Distinguimos dimensiones de análisis que consideramos relevantes, entre un plano ideal y el plano de lo real.

Si bien no estaba previsto incluir bibliografía sobre este punto en los programas de las asignaturas, el diagnóstico presenta una problemática que, entendemos, requiere de fundamentos teóricos y por lo tanto, de su inclusión.

Permitió, también, poner en tensión significados que no parecían ser interrogados: en Inicial, invitamos a que definan que entienden por “ser responsable” cualidad que asociaron a un buen ejercicio de la docencia. Los relatos iban dirigidos a “*hacerte cargo de tu función*”, “*cumplir con las normas de la institución*”, “*cumplir con lo que te piden en la institución”*, “*hacer bien*

lo que tenés que hacer”. Otras estudiantes[7] entendieron que aparecía allí, en las propias definiciones del grupo, un sentido de la responsabilidad en tanto obediencia o acatamiento. Nos parece fundamental mostrar, por un lado, los sentidos y significados que nuestro tránsito por el sistema ayudó a conformar, pero, por otro, problematizar esos sentidos e interrogarlos.

Invitamos a pensar la posibilidad de la responsabilidad como un aprendizaje que se dirige a tomar decisiones y a asumir reflexiva y críticamente las consecuencias de las decisiones tomadas, no como una capacidad con la que nacemos sino que puede ser enseñada. Y eso interpela a la escuela y al rol de los docentes. En este sentido, partimos de la hipótesis que los docentes suelen referirse a los estudiantes como irresponsables porque no traen tareas o no leen, y no siempre nos planteamos cual debiera ser nuestra intervención en la enseñanza de procesos que no son ni espontáneos ni naturales, como la responsabilidad o la autonomía.

La cuarta categoría de respuesta respecto a su impacto cuantitativo en los profesorados de Ciencias Sociales y de Inicial refiere a expectativas de superación personal: *superarme / crecer como persona / proyecto de realización personal / evolución personal* (13% en Sociales, 7% en Inicial).

Asociamos estas referencias más con anhelos que con expectativas. Da cuenta de un deseo, de una aspiración. Pero en la medida que nos interesa recuperar una dimensión subjetiva ubicamos estas proyecciones en ese marco.

Hay una asociación entre el tránsito por el sistema educativo, la adquisición de un título profesional y la idea de la superación del actual estado de cosas.

Lamentablemente no contamos con datos sociodemográficos del grupo como para establecer correlaciones entre el nivel educativo de sus padres y los estudiantes. Esto permitiría confirmar si son estrategias de reconversión de sectores sociales que no han tenido acceso a la educación terciaria y que optaban por el trabajo como dinámica de posicionamiento social.[8]

Ante esta carencia, decidimos indagar que significado ellos atribuyen a

---

[7] El grupo está formado exclusivamente por mujeres (66).

[8] Dávila, Ghiardo y Medrano (2007: 86) retomando conceptos de P. Bourdieu, definen como **trayectoria** a las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social y las disposiciones subjetivas internalizadas. Las posiciones no son definitivas, pueden producirse **reconversiones, entendidas como** nuevas estrategias que los jóvenes implementan respecto de los adultos de la familia, que solo garantiza la conservación de la posición en el espacio social. Por ejemplo, el acceso a distintos niveles de educación.

estos conceptos e invitar a repensar el sentido de la superación. Entienden la educación en una doble dimensión: como posibilidad de adquirir conocimientos, aprender y posicionarse mejor (en un debate, como ciudadanos) y porque habilita a trabajar de manera profesional.

Nuestra intervención parte del supuesto que el progreso entendido como evolución es una noción que habría que ubicar en el marco del proyecto de la modernidad.

Sobre conceptos de la Antropología cultural y la Sociología, retomamos estos términos y los ubicamos en el contexto del proceso de colonización europea de fines del siglo XlX, el traspaso mecánico de la lógica evolucionista de la Biología al ámbito de lo cultural, la construcción de la alteridad leída en grados de evolución y su consecuente valoración: en esta dinámica evolucionar es ser civilizado y la escuela argentina nace desde estos fundamentos.

Transitar lo escolar hoy puede remitir todavía, a esa idea preconcebida que sostiene que la educación quita lo salvaje, lo no civilizado.

La intencionalidad de acercarles estos aportes es evidenciar que no existe obviedad en los modos de percibir el progreso y la superación.

Nos permitió retomar la pregunta respecto de qué entienden por progreso, por qué razones el acceso al sistema educativo es percibido como signo de superación y si necesariamente todo desarrollo tecnológico supone avance / progreso.

La segunda parte de la encuesta remite a las **dinámicas de trabajo intelectual** a la hora de estudiar.

De acuerdo a las respuestas, elaboramos dos categorías que presentan distinciones a su interior: aquellos que hicieron referencia a secuencias o procesos de trabajo intelectual y quienes no reconocieron secuencia, explicitando solo un momento de dicho trabajo o solo condiciones del ambiente.

En Ciencias Sociales: 47% presenta secuencia / 53% sin secuencia

En Lengua y Literatura: 56% presenta secuencia/ 44% sin secuencia

En Inicial: 40% presenta secuencia / 60% sin secuencia.

Las secuencias presentan en su composición una diversidad de formas:

- dinámicas combinadas de lectura y escritura. Allí donde especifican, las lecturas se definen como comprensivas / completas / para analizar / en cantidades necesarias. La escritura también adopta formas diversas: resúmenes/ en los márgenes / pasaje con propias palabras / términos desconocidos. Algunas

secuencias refieren a re-lecturas y re-escrituras

- dinámicas que inician desde la lectura y otras desde el resumen y subrayado
- dinámicas que explicitan un momento de memorización y otras que refieren a explicar con propias palabras
- dinámicas que recurren a gráficos / cuadros / redes.
- dinámicas que remarcan el trabajo individual y otras la necesidad de trabajo con otros.

Las respuestas que no refieren a secuencia hablan de:

- condiciones del ambiente: entre otros: en silencio / en soledad / en orden /en lugares determinados
- condiciones personales: descansado-a / relajado-a / concentrado-a
- uso de cierta técnica: lectura / lectura comprensiva / ideas principales / resúmenes / de memoria / con mapas conceptuales / grabar la lectura.

En dos grupos hay un porcentaje de alumnos que no puede explicitar como estudian. (11% en Sociales, 12% en Inicial).

Ninguna de las referencias sobre el estudio incluye la intervención docente, la clase, los apuntes o cualquier otra dinámica institucional.

Acerca de **las dificultades que reconocen a la hora de estudiar** se mencionan:

- distracción / falta de concentración (39% Sociales, 52% en Lengua, 48% Inicial)

Algunas respuestas explicitan que es por no entender o por no tener interés en lo que leen.

Otros lo asocian a ruidos – la presencia de personas o de tecnologías.

Otros por situaciones / problemáticas familiares.

- de comprensión / (5% Sociales, 11% Lengua, 17% Inicial)
- estudiar de memoria (3% Sociales, 24% Lengua, 19% Inicial)
- no saber estudiar (15% Sociales, 3% Inicial- sin presencia en Lengua)
- tiempo disponible (7% Sociales, 2% Inicial – sin presencia en Lengua y Literatura)

Estos datos interpelan, por un lado, los aprendizajes efectivamente producidos en su tránsito por el sistema educativo anterior y la preparación para estudios superiores (función clásica del nivel secundario), y por otro a la institución terciaria, en relación a la selección de bibliografía para el primer año, el tiempo de su abordaje, las estrategias de trabajo intelectual propuestas

para favorecer aprendizajes y los criterios de acreditación.

Reaparece, un antiguo pero entendemos no resuelto problema, acerca de los niveles de articulación - desarticulación al interior del sistema.

Incluir esos interrogantes sobre como estudian y que dificultades reconocen, tiene la finalidad de definir un problema muy complejo. Nuestra hipótesis es que el nivel terciario los espera "resueltos", ya preparados para seguir esquemas homogéneos de enseñanza, abordar bibliografía específica de altos niveles de complejidad, desarrollar diversas estrategias para estudiar. Consideramos que una parte importante de las expectativas docentes van en esta dirección y desde allí plantean sus intervenciones.

Sin embargo preguntar acerca de cómo estudian para poder trabajar sobre esas dinámicas, no implica de ningún modo, responsabilizar exclusivamente a los estudiantes de los índices de fracaso escolar.[9]

Nos interesa ponerlos en conocimiento de que si hay dificultades, necesitamos explicitarlas, conocerlas para poder trabajar sobre ellas. La intención es "poner el problema sobre la mesa" y construir colectivamente las dinámicas alternativas que nos permitan aprender, y comprometer en la necesidad de revisar algunas de las maneras en las que vienen habituados a estudiar.

El diagnóstico nos aporta información que nos aproxima a una mirada más cercana de los estudiantes, y por lo tanto, nos obliga a tomar decisiones relativas a nuestra intervención. Por ello en la devolución que realizamos en el aula no solo ponemos en consideración estos datos, sino que presentamos tareas de enseñanza que elaboramos a los fines de favorecer procesos de aprendizaje.[10]

Mencionar algunas de estas tareas tiene la finalidad de incluir nuestra in-

[9] Retomamos la pregunta que pretende complejizar Gimeno Sacristán, (2004: 1) cuando plantea ¿quien fracasa cuando hay fracaso escolar?

[10] Ellas son: Construcción de fichas de cátedra para la presentación de los conceptos iniciales de los espacios (que, en general, suelen ser de fundamentos histórico-epistemológicos de las disciplinas); Planteo de interrogantes que permitan recuperar categorías centrales para poder explicar, ampliar en clase. Selección de conceptos que permitan análisis descriptivos y comparativos; Propuesta de confección de apuntes de clase y escritura de dichos apuntes de manera narrativa. Exposición de al menos dos de dichos relatos para articular la secuencia de trabajo y evaluar colectivamente el contenido. Socialización del material; Proponer la clase como momento de lectura. Sobre la base de las explicaciones trabajar con la bibliografía e invitar a ubicar párrafos/referencias de autor que sean pertinentes a lo que se está desarrollando en la clase. Actividad de lectura compartida a la totalidad del grupo; Dinámicas que combinen explicaciones por parte del docente y exposiciones de los alumnos (para el estudiante supone retomar las explicaciones, lectura de material bibliográfica, decisiones sobre su presentación); Producciones escritas a partir de interrogantes sobre el material analizado. Devoluciones individuales de textos escritos.

tervención como parte de sus dinámicas de estudio, considerar la clase como momento analítico, para posteriores síntesis, y dar pautas de trabajo para que no sea la memoria la única capacidad que se pone en juego.

Consideraciones finales

Nuestro trabajo en el ámbito de la formación docente nos ha permitido observar que el momento de transición entre los niveles medio y terciario, y el ingreso a las instituciones de formación docente son un territorio relativamente desconocido: no contamos con datos y con lecturas analíticas de quienes son los estudiantes que aspiran a la formación docente. En este sentido, la ausencia de información atenta contra la posibilidad de garantizar que nuestro trabajo contemple el "quien" de la enseñanza. O peor aún, que se trabaje para un estudiante tipo que se construye en el imaginario. Cuando esa construcción se devela falaz los argumentos van contra el sistema anterior (escuela secundaria) o contra la responsabilidad, interés, de los propios estudiantes.

Sostenemos que los esquemas de percepción de los docentes juegan un papel fundamental a la hora de decidir qué, cómo, para qué enseñar.

Creemos que los altos niveles de deserción que muestran estas instituciones hablan, entre otras muchas cosas, de lo que decidimos hacer en ese primer año. Por eso entendemos estas intervenciones del inicio como una decisión de política institucional que garantice el derecho no solo a acceder sino a permanecer y egresar.

Consideramos que en ocasiones el espacio de formación "borra con el codo lo que escribe con la mano": sostenemos un discurso sobre la enseñanza que contradecimos en nuestras decisiones pedagógicas. No trabajar en los *modos de recepción* de los estudiantes que ingresan es, no solo, contradecir principios pedagógicos sino, en un importante número, invitar a que salgan por donde entraron.

Esta experiencia que relatamos tiene todas las características de una propuesta aislada e insuficiente, ya que claramente esto requiere de un trabajo compartido, sistematizado y propositivo.

Para finalizar quisiéramos compartir algunas posibles líneas de acción.

Por un lado, construir bases de datos sociodemográficos que habiliten un análisis estadístico.

Por un lado, construir bases de datos sociodemográficos que habiliten un

análisis estadístico. En este sentido sería relevante conocer: nivel de educación de la familia, ocupación de los padres, barrio, escuela de procedencia, año de ingreso/egreso del nivel medio, paso por otras instituciones sociales, ocupación del aspirante , horas de trabajo. Resultan variables fundamentales para acompañar las futuras trayectorias formativas de los estudiantes de la formación docente ya que permite conocer parte de los itinerarios recorridos, no solo la trayectoria escolar real sino los puntos de partida en la estructura de clases.

Por otro lado, un trabajo inicial con los alumnos ingresantes con fines diagnósticos para aproximarnos a modos de sentir y pensar que resulten relevantes conocer según decisiones de los equipos docentes. La pregunta sería *¿ Quiénes son los estudiantes que ingresan?*

Asociado a los gestos de hospitalidad a los que refiere Laurence Cornu, poder preparar la recepción.

> La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el hostis en hospes, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (…) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos, en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones (2007: 63).

Ese espacio podría contemplar, también, una construcción colectiva por parte de los docentes acerca de que esperan ellos de los alumnos. Construcción que podría analizarse, luego, con aquellas expresiones y percepciones de los alumnos.

En nuestras experiencias de encuentros docentes hemos encontrado (y estos debieran ser datos sistematizados) que se responsabiliza a los individuos como un problema de sus talentos naturales o de su “vagancia” (no quieren estudiar, son vagos, la quieren fácil). De manera que el diagnóstico, visibilizando puntos de partida, podría poner el foco en desigualdades de inicio que la trayectoria posterior (en la institución) debiera poder modificar.

Consideramos que constituye una dinámica que permite llevar a la práctica aquellos postulados de teoría pedagógica que refieren a pensar la diversidad

y reconocerla como un dato objetivo. Un intento de coherencia entre postulados y realidad que le permita al futuro docente comprender, por haberlo vivenciado, que lo diverso es un hecho y que trabajar sobre ello requiere de decisiones docentes.

Bibliografía

Cornú, Lawrence (2007). Lugares y compañías. En: Larrosa, Jorge (ed.). *Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona: Colección Entre nosotros.

Dávila León, Oscar, Ghiardo Soto, Felipe y Medrano Soto, Carlos (2007). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.* Chile: Ediciones CIDPA.

Gimeno Sacristán (2004). *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?* Recuperado de www.fracasoescolar.com/conclusiones2004/gimeno/pdf

Scriven, Michael (1967). *The Methodology of Evaluation in perspectivas on currículo evaluation*. Chicago: Aera.

Vidal Gonzalez, F. (2012). Evaluación continúa. Revista *Supervisión* 21, n° 25. Recuperado de http://usie.es/SUPERVISION21/JULIO2012/EvaluaContinua.pdf

Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia

Gonzalo de Amézola[1], Carlos Dicroce[2],
Cecilia Linare[3] y Virginia Cuesta[4]

Introducción

La heterogeneidad de la formación docente inicial ha reabierto desde hace un tiempo un debate acerca de cómo deben reformularse la preparación de los profesores de Historia, sobre todo en esta etapa. En las últimas décadas, tanto los diferentes procesos de cambio social producidos en el mundo como las políticas de transformación educativa que se realizaron en distintas regiones han hecho que los requerimientos para el desempeño de los profesores sean más complejos. Los docentes están llamados hoy a ejercer su trabajo con mayores niveles de autonomía, mayor capacidad de trabajar en equipo, un dominio disciplinar que los habilite para no tener respuestas únicas y un fuerte compromiso ético, social y técnico con los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto que muchos países iniciaron modificaciones en la formación inicial de sus educadores. Nosotros queremos presentar aquí una propuesta que contempla la primera parte del recorrido de nuestros estudiantes en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia de la carrera del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Desde nuestra cátedra entendemos las prácticas de la enseñanza como la

[1] FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

[2] FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. gonzalodeamezola@gmail.com

[3] FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. cecilialinare@gmail.com

[4] FaHCE – Universidad Nacional de La Plata, Argentina. virginia.cuesta@gmail.com

instancia de especialización en la que los estudiantes deben anudar dos tipos de conocimientos: los pedagógicos generales que adquieren en las asignaturas previas de esta área y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera de Historia.

"Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia" se propone trabajar fundamentalmente sobre dos cuestiones. La primera de ellas es instalar el trabajo en el aula como un problema donde la enseñanza debe encararse a partir de la consideración de una amplia gama de cuestiones a tener en cuenta, que incluye los aspectos disciplinares, didácticos y psicológicos pero que no elude otras temáticas también significativas. Dentro de estas cuestiones, reflexionar sobre qué es para cada uno de nosotros la Historia consideramos que resulta fundamental porque este concepto influye en casi todas las decisiones del docente. La segunda es que esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a llevar a la acción su proyecto personal sobre el perfil con el que pretenden ser profesores en el futuro. En este último sentido, las "prácticas" tienen la aspiración de ser un inicio crítico de lo que será un largo trayecto.

En este marco nos proponemos evaluar los resultados de tres actividades de aprendizaje con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria. Básicamente analizaremos sus producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, una semblanza de un profesor y un ejercicio que procuró hallar respuesta a la pregunta, ¿por qué y para qué voy a enseñar Historia? Dichas actividades fueron desarrolladas durante el presente ciclo lectivo aunque recopila experiencia de años pasados. Respecto a la primera de las actividades – biografía escolar– el propósito fue evocar el pasado escolar para revelar las huellas de la experiencia vivida como estudiantes, mientras que con la segunda actividad –la semblanza– el propósito fue recuperar las formas en que recuerdan haber aprendido historia en la escuela secundaria, finalmente con el tercer ejercicio de escritura intentamos poner en discusión posicionamientos historiográficos con los que se encontraron en su trayecto de formación.

Consideramos que las actividades propuestas a los estudiantes constituyen un punto de partida para el inicio de la indagación y revisión de tradiciones escolares de la enseñanza de la historia, a la vez que su estudio nos ha

permitido reconocer los supuestos epistemológicos, tanto disciplinares como pedagógicos que prevalecen en nuestros alumnos. La propuesta de compartir e intercambiar las distintas producciones de los alumnos en el "campus virtual" de la Facultad nos ha permitido plantear algunas problemáticas referidas a la experiencia de trabajos mediados por el uso de las TIC. Dichos problemas se refieren a la comunicación de experiencias e ideas con diversidad de recursos mediales y su impacto en la construcción del conocimiento.

En síntesis, procuraremos en primer término destacar las notas comunes de las biografías escolares y las semblanzas de un profesor para desde allí intentar reconocer modelos de intervención didáctica que enlacen experiencias y cuestiones teóricas; luego, analizaremos las diferentes posiciones frente a la Historia y los recursos seleccionados para comunicarlos y finalmente caracterizaremos aquellas cuestiones específicas referidas a la relación entre conocimiento y uso de las TIC. Pensamos que de esta manera podremos llegar a provocar nuevas preguntas acerca de la problemática de la formación de un profesor.

La decisión de pensar nuestra práctica y la de los estudiantes a través de la construcción de un texto colectivo es el recorrido que haremos con la intención de generar una memoria de esta instancia de formación: un primer semestre en que se cursan los prácticos y se esboza la propuesta pedagógica, un segundo semestre de observación y prácticas en la que se escribe y se pone en práctica la propuesta pedagógica. En este trabajo hacemos referencia a la práctica de la enseñanza como un texto que puede ser leído y reconstruido y como tal expresa y construye la identidad de los sujetos no solo implicados en la acción sino que recupera otros actores sociales y sus voces que posibilitan más adelante reflexionar sobre los lugares que cada uno ocupa en la sociedad y como se han ido constituyendo y modificando a lo largo del tiempo.

Relato de una experiencia pedagógica en la formación inicial de profesores de historia

A continuación presentamos tres actividades de aprendizaje desarrolladas en el primer semestre de la materia anual "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia" con la intencionalidad de conocer las representaciones que los estudiantes del Profesorado de Historia de la FAHCE – UNLP tienen respecto del oficio de enseñar Historia en la escuela secundaria.

Básicamente analizaremos tres tipos de producciones iniciales: la redacción de la propia biografía escolar, de una semblanza de un profesor y un ejercicio de escritura que procuró hallar respuesta a la pregunta ¿por qué y para qué voy a enseñar Historia?

Respecto al peso de la biografía escolar en la formación inicial del profesorado muchos son los autores que destacan su importancia como "fondo de saber [que] orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes" (Davini, 1995 [2015]: 80). María Cristina Davini advierte que ha sido mayor la preocupación por reconocer saberes disciplinares que indagar acerca de "'modelos' de práctica docente que el alumno ya trae incorporados en el momento de iniciar sus estudios formales" (p. 80).

Respecto a la semblanza, esta propuesta de escritura apunta a que los estudiantes rememoren las características físicas, psicológicas, sociales, políticas, pedagógicas, en otras palabras, las cualidades personales y profesionales de uno de sus profesores de educación secundaria con el fin de reconstruir arquetipos docentes que dejaron marcas en la biografía escolar.

Y por último, la actividad tendiente a revisar qué Historia enseñar y para qué, que permite articular esas formas de asumir un estilo docente en relación a las características de la enseñanza de la disciplina. Esta actividad permite tensionar esos modelos de acción pedagógica construidos en el tramo educativo previo porque proponen re-pensar las prácticas de enseñanza de la Historia conocidas en relación a las planificadas como deseables.

De este modo, estos ejercicios nos permiten indagar supuestos y representaciones sobre la práctica docente pero también comenzar a desestructurarlos desde una posición más reflexiva tendiente a analizar el estudio de las intenciones prácticas e intereses de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Historia (Bergman, 1990) como paso previo a la residencia.

Las biografías

El camino se inicia con la escritura por parte de los estudiantes de su propia biografía escolar. La configuración de este recorrido escolar en sus diferentes dimensiones es una forma de acercarse al pasado, rememorarlo y hacer consciente el contexto en el que cursaron los diferentes niveles educativos para descubrir las marcas que han dejado los maestros y profesores, las lecturas que más los conmovieron, las razones de la elección de su carrera, entre otros.

Las autobiografías presentan la singularidad de la experiencia vivida, la continuidad temporal en tanto evocan desde el presente el pasado y la historicidad, que dan cuenta de un clima de época. Llevan las marcas de otras historias y en el eco de otras ficciones encierran su evidencia" (Speranza G., 1995:17). Son textos que se caracterizan por incorporar olvidos, memorias selectivas y emotivas, que pueden jugar con los tiempos del relato lineal y la imaginación y que permiten y al mismo tiempo limitan la creación de significados y la orientación hacia la acción.

En las consignas del trabajo para la escritura de la propia biografía les proponemos a los estudiantes indagar acerca de aquello que vivieron y sintieron en el recorrido por distintas instituciones educativas. Les sugerimos preguntarse no sólo sobre lo que les pasó en su trayectoria como alumnos sino también cómo lo vivieron, enfocando especialmente los recuerdos en los "estilos de enseñanza", los libros de texto/manuales escolares y las expectativas como alumnos, como así también los acontecimientos nacionales o internacionales que enmarcan o dialogan con esas vivencias. Luego de ese ejercicio de la memoria escriben un relato autobiográfico con la forma y estilo que cada uno considere más conveniente.

En el conjunto de biografías analizadas para este trabajo, que rondan las treinta, los relatos establecen una cronología que se inicia con el nacimiento de los estudiantes y finaliza en la experiencia de las prácticas de la enseñanza. El análisis de esas biografías posibilita identificar los acontecimientos más significativos seleccionados, los motivos de la elección de la carrera, los estilos docentes, la enseñanza de la Historia y cómo recuerdan haber aprendido como alumnos.

Las biografías de los estudiantes señalan haber cursado la escuela secundaria en el marco de la Reforma de 1993, hacen especial mención a la crisis del 2001 por el impacto que la misma supuso en su vida cotidiana familiar y escolar, al deterioro de la escuela pública y al inicio de su militancia, por ejemplo, dice Mauricio[5] en su biografía: "los profesores hacen paro y movilizaciones. El presente llega a las aulas por profesores que traen artículos periodísticos y cuentan sus experiencias de vida en ese contexto de crisis".

Otro estudiante, Gerardo, señala:

Fui testigo desde dentro del colegio de la muerte y resurrección de la escuela pública. "Pasé los paros, pasé las huelgas, pasé las marchas, las aulas

[5] Hemos decidido utilizar nombres ficcionales para respetar la identidad de los estudiantes.

frías en invierno, los baños rotos, las sillas destrozadas… Viví, así, desde adentro, a maestros dando clases por dos mangos. Maestros que se paraban adelante del aula y la sentían su trinchera. Que eran los primeros en convocar a marchas a la dirección de educación y los últimos en irse.

Isabela cuenta en su relato:

Mi primer año en el Liceo fue el 2001, año de experiencias inéditas y maravillosas de movilización y protesta social, que en la Universidad tuvieron un capítulo especial. Nos tocó participar de las marchas de antorchas contra el ajuste y el arancelamiento, los piquetes, las masivas asambleas interclaustros, tomas, talleres, etc. Y en particular, en el movimiento de secundarios, la refundación de la Coordinadora de Estudiantes Secundarios a partir del camino abierto por Intercolegiales.

Marianela, a su vez, relata:

En agosto de 2001 hubo un paro docente que duró más de 40 días, la profesora de historia que teníamos ese año charló con nosotros sobre que pensábamos sobre la huelga. Desde los 15 años me empecé a involucrar más en el centro de estudiantes y en la militancia política en general. Esto marcó mucho mi paso por el colegio entre marchas, reuniones del centro y discusiones con directivos.

Las citas transcriptas ejemplifican como el contexto social de crecimiento de la pobreza, desocupación y protesta social se hace presente en las trayectorias educativas de los estudiantes. Podemos preguntarnos si este contexto social ha generado otro ideal de profesor y de estudiante y que tipo de contrato social aparece.

Por otro lado, los motivos por los que los estudiantes eligen la carrera pueden sintetizarse en las siguientes frases extraídas de las biografías: "es una salida laboral", "elegí firmemente la docencia secundaria aunque está muy denostada en la carrera", "para hacer pensar a los chicos críticamente", "es una opción más social que la investigación", "entendí la función histórico ideológica de la escuela en la facultad", "la práctica militante me hace pensar la enseñanza de la Historia desde otro lugar". Respuestas todas ellas vinculadas al contexto social signado por la crisis, en el que la docencia aparece como militancia, no solo por la adhesión al paro y la protesta callejera frente a la pauperización de la sociedad y de la escuela, sino también en la enseñanza de la Historia, que es caracterizada en las biografías como una "herramienta fundamental para

comprender el presente", "comprender las estructuras humanas y despojarme de prejuicios", "la enseñanza de la historia para enseñar a pensar".

Algunos de los estudiantes tienen experiencia docente como preceptores, docentes en escuelas de la Provincia de Buenos Aires (de gestión privada y estatal), y en Bachilleratos populares y en programas de terminalidad de los estudios secundarios. Dichas experiencias se convierten en objetos de reflexión y de puntos de anclaje para pensar su propia trayectoria y comenzar a resignificar estas prácticas.

La semblanza

En esta instancia de la secuencia hemos intentado recuperar el trabajo realizado por los estudiantes para combinarlo con las semblanzas. El Profesor las recopiló, armó un documento y las distribuyó entre sus alumnos conjuntamente con una devolución en donde se destacaron los aportes de cada uno de ellos y señalando las problemáticas de la enseñanza de la Historia que aparecieron de manera explícita e implícita en los diferentes relatos.

La devolución giró en torno a los contenidos más mencionados, a las metodologías (uso de manuales escolares, trabajos prácticos, exposiciones) que se narraron y a los vínculos socio- afectivos que los alumnos comentaron en sus trabajos. También se destacaron los gestos, voz y tipo de discursos y la influencia que ejercieron estos profesores en aquellos momentos de sus vidas.

Al finalizar esta fase de la devolución quedaron formuladas las siguientes preguntas:

- ¿Qué Historia me enseñaron?
- ¿Cómo me la enseñaron?
- ¿Qué representaciones o imágenes pude construir sobre un Profesor de Historia?

La primera característica que hemos marcado es la ausencia en los relatos de temas o contenidos históricos, excepto aquellos enunciados que despertaban curiosidad – sólo esto - como los de la Revolución Francesa, la Revolución Industrial o la Revolución Rusa. Tampoco aparecen en las rememoraciones el nombre de algún historiador o escuela historiográfica que merezca ser destacado o lecturas de textos históricos que hayan sido significativas o perduren en sus memorias. Este primer análisis nos permitió formular el problema del contexto del conocimiento y de los diferentes significados que puede llegar

a tener el saber sobre el pasado según sea el dispositivo institucional en donde se realice. Permitió distinguir diferencias y establecer comparaciones entre la "historia escolar" y la "historia investigada" (Maestro González, 1997). De esta manera llegamos a un problema central en la formación de un profesor de Historia y es aquel que sostiene que hay como dos historias, una para los historiadores y adultos y otra, para los profesores y jóvenes o niños. (Amézola – Barletta, 1992; Zabala, A, 2006: 88) Problema que parece manifestarse en el testimonio que nos da Fabiana:

Nos tuvo las dos horas en silencio, explicando en el pizarrón, con un planisferio en la mano, todo el proceso. No voló una mosca, seguramente porque la mitad estaba durmiendo. Cuando terminó nos miró y se disculpó 'ya sé que es pesado y aburrido, pero es necesario explicar esto de esta manera, tienen que aprender a prestar atención, es como se enseña en la facultad…[6]

En estos trabajos se realizan permanentes referencias sobre cuestiones metodológicas. Si bien no hay desarrollos discursivos de orden teórico, se alude a un conjunto de experiencias educativas que permiten discernir modos diferentes de enseñar historia. Están aquellos profesores que exponen, según el relato de Marianela: "…y hablaba, con una expresión muy seria, desde que entraba hasta que se iba. Y era muy gracioso. No hacía preguntas, ni daba trabajos prácticos…" Pero también están los profesores, que según Débora eran los que solo daban como tarea leer manuales. Finalmente están los que usan fotocopias pero, nos advierte daban como tarea leer manuales. Finalmente están los que usan fotocopias pero, nos advierte Carolina:

…Me gustaban sus clases porque eran de 'pensar'. No nos hacía poner lo que decía la fotocopia. Sus clases eran desorganizadas, solo algunos hacíamos las actividades, el resto dormía o hacía otras cosas. Por eso era criticada por otros profesores y por algunos padres…

Los diferentes testimonios que hemos seleccionado nos muestran a docentes que han optado por diferentes estrategias o acciones programadas para que sus alumnos adquieran determinados conocimientos o desarrollen habilidades o actitudes. Los recursos puestos en juego son la voz, con todo lo que ello implica, los manuales y las actividades. La línea de tiempo, los mapas, los documentos, los museos, el cine, los testimonios, el análisis de imágenes, la televisión, los periódicos, las revistas, los juegos de simulación y las TIC

[6] El subrayado es nuestro.

son recursos que han quedado en el olvido y que quizás sea necesario traer al presente para poder recrear situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los alumnos. Si bien es fundamental aclarar que cualquiera de estos recursos debe ser dotado de un sentido educativo o pedagógico para convertirse en una herramienta al servicio del aprendizaje.

El análisis de esta segunda parte de las semblanzas nos permitió reabrir el debate en torno a estrategias de enseñanza, categoría difícil de precisar pero que requiere de un docente que otorgue significación ética, política y pedagógica al tipo de historia a enseñar. De esta manera, la semblanza se transformó en un dispositivo que promovió la búsqueda de rupturas y/o continuidades en la regulación del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Otro aspecto no menos importante a considerar son los vínculos socio-afectivos que nuestros alumnos describen o presentan en sus relatos y que experimentaron en su trayectoria escolar. Su lectura nos permitió introducirnos en el debate acerca de la especificidad de la profesión docente. Sin duda, la dificultad radica en reconocer que el acto de enseñar ya no puede analizarse únicamente en términos de tarea de transmisión de contenidos y de métodos definidos con antelación sino que la enseñanza y, sobre todo la de la Historia, pueden concebirse desde una dimensión relacional en donde las situaciones vividas con el Profesor en un determinado contexto pueden ser tan o más importantes como el área del conocimiento que se pretende impartir. De esta manera los expresan los alumnos en sus memorias, por ejemplo, dice Adrián:

…Siempre me acuerdo de los consejos que nos daba, no solo para aprobar su materia sino para la vida… En una reunión de padres le dijo a mi mamá: a su hijo no lo veo como técnico, está más para una carrera humanística…

…una compañera le pidió un espacio de la clase de él para hablar con el resto, no solo por tenerle confianza, sino por tener la seguridad de que podría ser contenida por un docente con una preocupación genuina si era necesario, dice Débora.

Y señala Marianela:

Nos dijo muchas cosas afectuosas y donde se notaba que nos conocía, que no había observado bien durante esos años. Nos dijo que disfrutemos la vida como podamos, y con la menor cantidad de prejuicios posibles. Porque después, había solo tierra y gusanos.

Estos testimonios ponen en evidencia “la doble agenda del maestro” (Altet,

M, 2005: 40) en su práctica en clase, es decir, cómo cumple estas dos funciones relacionadas y complementarias, por un lado, la función didáctica de estructuración y gestión de contenidos y por el otro, una función pedagógica de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase. En tal sentido, el rol del profesor combina conocimientos, habilidades profesionales plurales de tipo diferentes, de las cuales debemos identificar su naturaleza para intentar restituir su funcionamiento. La pregunta pendiente sería ¿cómo se conectan conocimientos, acciones y emociones en el futuro trabajo docente? Los relatos de nuestros alumnos traen al centro de la mesa el núcleo del problema en la formación inicial de un profesor que reside precisamente en la necesidad de comprender cómo se forman, desarrollan y modifican estas dimensiones y los recursos personales y profesionales que definen modos de actuar en la práctica cotidiana de la enseñanza. El aprendizaje abstracto de contenidos teóricos tanto de la historia como el de las disciplinas que indagan el qué, cómo, por qué y cuándo enseñar y evaluar no garantiza ni una planificación, ni una intervención adecuada a las exigencias complejas y cambiantes del trabajo docente.

¿Por qué y para qué enseñar Historia?

En este apartado haremos referencia a los trabajos presentados por los alumnos en el espacio virtual que la Cátedra dispone en el campus de la Facultad consistente en un breve escrito ensayístico. En él debieron contestar las preguntas del por qué y para qué enseñar Historia en la escuela a partir de la selección de imágenes, historietas, escenas fílmicas, textos, artículos periodísticos, pinturas, música que a juicio de cada uno de los participantes invitara a pensar sobre cómo resolver este interrogante, en diálogo con los recuerdos compartidos, la biografía escolar y la bibliografía leída. De esta manera, se habilitó un foro en el cual los alumnos de las diversas comisiones debían publicar sus trabajos y a su vez, se les pidió que a partir de esto, pudieran leer y comentar alguna de las producciones de otro compañero a modo de enriquecer la mirada sobre el problema planteado.

Se publicaron en tiempos diversos 32 textos de los cuales fue posible concluir que la consigna posibilitó: relacionar la bibliografía leída hasta el momento en este y otros espacios de formación. Los estudiantes pudieron hacer dialogar diferentes autores y literatura con sus propias reflexiones, y

en aquellas voces revisitadas, sostuvieron parte de sus argumentaciones. Al reflexionar sobre *qué Historia enseñar* partieron de algunos casos, de la referencia a la Historia como disciplina escolar volviendo a dar cuenta del peso de la propia biografía escolar. Hicieron hincapié en los sujetos y los tiempos de la Historia como objeto de estudio, haciendo referencia a algunos de los problemas de la enseñanza de la Historia, tales como la periodización, la explicación histórica, la elección de los sujetos de la Historia enseñada, los problemas de escala, y la crítica al eurocentrismo entre otros.

Además, se localiza en dichos textos la preocupación por la formación de una conciencia histórica y un pensamiento crítico tendiente a desnaturalizar los "lugares comunes".

Asimismo, fue posible advertir preocupaciones en torno al *rol docente* y a *la función de la escuela* en la sociedad. Sobre la primera cuestión, muchos de los estudiantes pudieron posicionarse y hablar desde ese lugar para comenzar a pensar el *cómo enseñar en diálogo* con los Diseños Curriculares del nivel. Otros estudiantes retomaron el análisis de tales documentos curriculares para pensar y analizar su enfoque epistemológico y la congruencia que pudiera existir con la Historia Investigada, problematizando y poniendo en discusión aspectos relacionados con la selección y organización de sus contenidos. En este sentido, se hizo mención al carácter político de esas decisiones pedagógicas y didácticas.

Muchos de los estudiantes parecieron interpelados a partir de sus preguntas y reflexiones sobre la legitimidad de las ciencias sociales como conocimiento práctico, la divulgación histórica y el papel de los medios masivos de comunicación en los procesos de transmisión de la Historia, los usos públicos y políticos de la misma, los desafíos y contradicciones de enseñar ciencia en la era tecnológica, entre otros tópicos.

En los trabajos presentados se seleccionaron diversos recursos y textos de diferentes autores, historietas, notas periodísticas, un programa de enseñanza sobre Artes Marciales y recursos fílmicos, entre ellos, documentales, televisivos, ficcionales y audiovisuales animados.

La lista de autores mencionados es amplia y heterogénea, entre los que se pude contar tanto a historiadores como a personajes de la cultura.

Asimismo, se han recuperado las voces e ideales de personalidades de la Historia Latinoamericana y también de personajes ficcionales como Don

Quijote de la Mancha o la elocuente Mafalda.

Podemos destacar en algunas producciones de los estudiantes una gran creatividad expresada en títulos polémicos o en la mención de anécdotas e historias inventadas, por ejemplo, la historia de Juan Quiñonez, un negro esclavo que vivió en el Río de La Plata a principios del siglo XIX, y que sirvió a su autor para relacionar la Historia con el presente.

Consideraciones para tener presentes en el momento de "la práctica"

Es importante subrayar que el análisis realizado hasta aquí es el de un pequeño fragmento de una experiencia pedagógica en marcha y quienes escribimos estamos insertos en ella como protagonistas. No obstante esta cercanía y compromiso asumido con el proceso nos ha permitido compartir algunas consideraciones finales que por las características enunciadas tienen el carácter de provisorias, a la manera de hipótesis.

En primer término, las fuentes usadas parecen estar diciendo que uno de los problemas de la enseñanza de la historia –en la formación inicial de un profesor– se define a partir de referencias personales y de climas de época que tienen consecuencias tan importantes como las estrictamente científicas o pedagógicas. Y que torna fundamental la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional. Este registro escrito, tanto de las vivencias personales como de las prácticas profesionales es un recurso esencial para la adquisición de una mayor consciencia de su trabajo y de su identidad como profesor. Recuperando algunas propuestas, en este sentido, sostenemos "la necesidad de elaborar un conocimiento personal (un auto-conocimiento) en el interior del conocimiento profesional y de captar (de capturar) el sentido de una profesión que no cabe tan solo en una matriz técnica o científica." Estaríamos de este modo, en la problemática de la construcción de "una teoría de la personalidad en el interior de una teoría de la profesionalidad" (Nóvoa, A: 2009:212). La experiencia con nuestros alumnos nos dice que estamos ante algo indefinible, pero que reconocemos que está en la esencia de la identidad profesional docente como es el entrecruzamiento entre las dimensiones profesionales y las personales y que hacen necesario construir una mirada de la "persona-profesor" y "el profesor-persona".

Los aspectos recuperados en esta primera parte nos ubican en otro eje

del debate como es el de atender a las maneras en que las nuevas generaciones pueden acercarse a las experiencias y sujetos del pasado. Esta cuestión central – que no solamente se refiere a los contenidos – plantea otra problemática de la formación "pedagógica" y que tiene que ver con los mecanismos de la transmisión misma. La distinción entre contenidos informativos y prácticas "formativas", constitutivos de los procesos de transmisión, nos servirán para constatar que no sólo basta con dar o pasar la información sino que debemos prestar más atención a los procesos más complejos de la identificación y apropiación de los sentidos del pasado. (Jelín, E. 2002:126). En este sentido, vale como ejemplo el trabajo realizado por nuestros alumnos en el campus virtual en donde no sólo conocen la producción de historiadores sino que también se han animado al uso de otros lenguajes para comunicar sus ideas.

En cuanto a la participación en el foro de los estudiantes como comentaristas de las producciones de otros compañeros, es posible decir que los aportes se caracterizaron por un tono respetuoso que enriqueció el intercambio, no exento de disensos, a partir de expresiones tales como: "me pareció interesante cuando rescatás…", "me gusta el énfasis que ponés en…", "otro punto interesante es…", "tu trabajo es muy claro y concuerdo con…", "me encantó que el recurso sea un…", modalidad de participación proactiva que permitió la sumatoria de ideas dando cuenta de todas las voces y no únicamente de la de los docentes.

Desde nuestro punto de vista, este ejercicio nos interpela acerca de las relaciones de nuestra materia con la pedagogía y la historia. A primera vista, el papel mismo de la disciplina no sería el más importante en el proceso educativo ya que, por una parte, en las autobiografías y semblanzas de docentes los valores que aparecen más exaltados son más bien autónomos de ella, como la militancia o los vínculos afectivos y, por otra, porque los practicantes no recuerdan temas, autores o escuelas historiográficas que los hayan impresionado vivamente cuando cursaban sus estudios secundarios. Sin embargo, podríamos preguntarnos por qué esos recuerdos están ligados a las clases de nuestra materia y en qué medida, a su vez, se relacionan con la Historia. Jörn Rüsen considera que son cinco los factores determinantes de la matriz disciplinar de la ciencia histórica:

- Las necesidades de orientación para entender los cambios a lo largo de la vida de la humanidad.

- Las perspectivas de interpretación que permiten comprender al pasado como historia.
- La metodología de investigación.
- Las formas de presentación de los resultados y, finalmente,
- Las funciones de la orientación cultural.

Según este autor, tres de esos factores corresponden en forma genuina a las cuestiones didácticas:

- El factor de las necesidades de orientación (o de los intereses cognitivos).
- El factor de las formas historiográficas de orientación en las cuales se estructura la relación del conocimiento histórico con sus destinatarios, y finalmente.
- El factor de las funciones de orientación existencial, por el cual el saber histórico influye en la vida práctica de los seres humanos; una de cuyas funciones más importante es la formación de la identidad histórica.

Teniendo en cuenta estos tres factores fundamentales del conocimiento histórico especializado, Rüsen afirma que no tiene sentido alguno hablar de una relación extrínseca entre ciencia histórica y didáctica de la historia y que queda en claro cuán problemático es atribuir a la didáctica de la historia la función de mera transmisora del saber histórico. (Rüsen, 2012: 16-18)

La Historia escolar debería enfocarse, en definitiva, desde la perspectiva de posibilitar que niños y jóvenes puedan orientar las decisiones individuales y colectivas de su vida práctica mediante la utilización de las herramientas que brinda nuestra disciplina. Esta finalidad implica un posicionamiento diferente frente al pasado y a su enseñanza porque se procura desarrollar una actitud crítica basada en no aceptar ideas, informaciones o datos sin tener en cuenta el contexto –social, político, cultural y temporal– en que fueron producidos, analizar los argumentos empleados por sus autores, examinar las pruebas ofrecidas para sostener esos argumentos, etc. El propósito central de la enseñanza de la Historia no debería ser sólo transmitir saberes sino que los contenidos históricos permitieran interpretar el pasado para orientar nuestras decisiones en el presente con las herramientas que brinda la ciencia histórica. O, en otras palabras, su principal propósito debería ser –como parece haber ocurrido con nuestros practicantes– enseñar a pensar históricamente.

Bibliografía

Altet, M. (2005) La competencia del maestro profesional o la importancia

de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* México: FCE. Pp. 33-53

Amézola, G. de y Barletta, A. M. (1992) Esquizohistoria e historiofrenia. Del secundario a la carrera de Historia y de vuelta al secundario. *Entrepasados* Nº 2.

Bergmann, K. (1990) A História na reflexão didática. Revista *Brasilera de Historia*, San Pablo, vol. 9, nro. 19, pp. 29 – 42.

Bullough, R. V. (2000) Convertirse en Profesor: La persona y la localización social de la formación del Profesorado. En: Biddle, B, Good, T y Goodson I. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar,* Buenos Aires: Paidós, Tomo I, pp. 99-165

Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, S.; Barba, F. y otros (2001) *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Gimeno Sacristán, J. (1992.) Profesionalización docente y cambio educativo. En: Alliaud, A y Duschatzky, L. *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI

Maestro González, P. (1997) Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. *Clío & Asociados. La historia enseñada.* N° 2, UNL, pp. 9 – 34.

Nóvoa, A (2009) Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. Revista *de Educación,* N°350, Sep-Diciembre.

Rüsen, Jörn. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba*, W. A. Editores.

Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de *Educación*, Madrid, Nº 350, Sep.-Diciembre.

Zavala, A. (2006) Caminar sobre los dos pies: Didáctica, Epistemología y Práctica de la Enseñanza. Revista *Práxis Educativa,* Ponta Grossa, PR. V1,N°2, pp 87-106, Jul.-diz. Disponible en http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/289 Consulta 23 de Abril de 2014.

Speranza G. (1995) *Primera Persona. Conversaciones con quince narradores argentinos.* Buenos Aires: Edit. Norma.

La evaluación en el nivel superior. Estrategias y problemáticas para la implementación de un proceso de co-evaluación

Martín Scarnatto[1]

Introducción

Con la intención de establecer una relación lo más estrecha posible entre los argumentos teóricos que se emplean como parte del discurso didáctico sostenido por los docentes de la cátedra Didáctica Especial 2 y las estrategias utilizadas en el transcurso de las clases con los estudiantes del Profesorado en Educación Física, se viene implementando una actividad de coevaluación en la que los estudiantes asumen la tarea de evaluar las producciones de sus compañeros. Este texto representa una síntesis como relato de la experiencia.

En pocas palabras, este trabajo refleja algunos aspectos destacados –características, problemáticas, tareas, debates y acuerdos– de la experiencia de implementación de un proceso evaluativo en el que los y las estudiantes del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Ciudad de La Plata, no solo fueron solicitados en la producción y presentación de un texto breve en el que debían relacionar categorías teóricas y planteos conceptuales recuperados de los autores que forman parte de la bibliografía obligatoria de la asignatura[2], sino que también tuvieron que participar activa, crítica, reflexiva y colaborativamente en el diseño de los criterios de evaluación con el que serían posteriormente valoradas y calificadas las producciones escritas como así también en la realización de

[1] FaHCE –Universidad Nacional de La Plata, Argentina. scarnatto@gmail.com

[2] Particularmente en esta ocasión, de la unidad temática número uno referida a la conceptualización de la Didáctica y su devenir histórico (Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.8382/pp.8382.pdf)

un ejercicio de evaluación del trabajo escrito por algún compañero o compañera de su cursada.

La experiencia se inició con la propuesta docente a partir de la cual se les comunicaba a los estudiantes la oportunidad y la importancia de participar como coevaluadores de las producciones escritas[3] de sus compañeros. Específicamente se les anunció que además del texto que deberían producir como parte de la primera evaluación parcial escrita y obligatoria para la aprobación de la cursada, iban a tener que formar parte de una experiencia de coevaluación de los trabajos de sus compañeros. Si bien, para garantizar la experiencia de todos, se estipuló como una actividad obligatoria en dos comisiones de trabajos prácticos del primer cuatrimestre de los ciclos lectivos 2014 y 2015[4], se anticipó que no formaba parte de los requisitos estipulados como obligatorios en el programa académico de la materia para la acreditación de la misma y se hizo explícita la posibilidad de excusarse de la tarea contra argumentación de las razones por las cuáles se tomaría esa decisión. No como una sanción para persuadir y/o exponer al estudiante, sino como una forma más de propiciar la constitución de sujetos críticos y reflexivos que puedan justificar sus decisiones[5].

La experiencia continuó con una actividad áulica en la que los integrantes de cada comisión tendrían el tiempo y el espacio para analizar y debatir qué implica un proceso de evaluación y cuáles son los aspectos relevantes que debe tener en cuenta un evaluador, como así también para consensuar las características y los criterios que dicho proceso adoptaría en la experiencia de coevaluación propia de ese grupo en particular. En el desarrollo del presente texto se describe una apretada síntesis de los aspectos debatidos y consensuados. Luego, atendiendo a los acuerdos establecidos por cada grupo, la experiencia implicó un tiempo durante el cual cada estudiante recibía a su cuenta de correo electrónico uno de los trabajos elaborado por sus compañeros, analizaba la relación del trabajo con los criterios estipulados y elaboraba

[3] Como parte de la metodología de trabajo y sistema de evaluación establecido para la acreditación de la asignatura los estudiantes se ven en la obligación de elaborar un texto con carácter de artículo de revista en el que analicen alguna de las problemáticas que caracterizan y/o han caracterizado a la Didáctica como disciplina y como campo.

[4] Particularmente en las comisiones de trabajos prácticos coordinadas por el autor.

[5] Cabe destacar que tanto en el ciclo lectivo 2014 como en el 2015, todos los estudiantes participaron interesada y comprometidamente de la experiencia de coevaluación propuesta.

un breve informe a modo de devolución cualitativa sobre los aspectos fuertes y los aspectos débiles que observaba en el trabajo; finalmente enviaba nuevamente al docente el trabajo evaluado con el informe cualitativo.

Por último, el docente una vez recibidos todos los trabajos coevaluados, incluía su propia evaluación en cada uno de los textos y completaba el proceso evaluativo enviando cada trabajo – con sus correspondientes evaluación y coevaluaciones– a los autores. Asimismo, como una instancia más del proceso se estipuló un espacio de clase a posteriori de la experiencia coevaluativa para que los estudiantes puedan expresar sus sensaciones y posiciones respecto de lo que dicha experiencia les representó tanto en su proceso de aprendizaje como en términos de experiencia subjetiva.

Consideramos importante el relato de esta experiencia porque, en tanto dimensión constitutiva del proceso de enseñanza pero también del proceso de aprendizaje, la evaluación ha sido y es la dimensión del proceso educativo menos democratizada (incluso en las prácticas más innovadoras). Los docentes en general no suelen pensar, dentro de sus procesos de enseñanza, estrategias a partir de las cuáles los estudiantes tengan la posibilidad y la responsabilidad de asumir el rol de evaluadores, construyendo colaborativamente aprendizajes relativos a los contenidos específicos de cada asignatura pero también referidos a las posibilidades y estrategias para la evaluación de sus propios procesos y producciones (autoevaluación) y de los procesos y producciones de sus compañeros y compañeras (coevaluación). Son muy pocas las oportunidades que los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo poseen para actuar como protagonistas de los procesos de evaluación de sus propios desempeños y menos aun del desempeño de los docentes, de los directivos, y de las propuestas educativas con las que son "enseñandos". Si bien la evaluación puede y debe seguir aportando a la valoración docente de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, resulta importante – y urgente- que se convierta en un proceso de reflexión formativo y que exprese crecientes avances en torno a la democratización de su práctica.

Desarrollo

La evaluación, un concepto polisémico para una práctica compleja

Desde el punto de vista semántico, el concepto evaluación presenta una gran pluralidad de significados. Se la emparenta con nociones tales como

medir, juzgar, estimar, recolectar información, comparar, emitir un juicio de valor, entre otros. Además de ser un concepto polisémico, entendemos que la evaluación es una práctica compleja (Sacristán, J.; 1994:343) que no puede reducirse a una mera aplicación de instrumentos específicamente diseñados para su implementación. Actualmente existen muchos enfoques y perspectivas –con mayor o menor grado de legitimidad y difusión– enfocadas en la evaluación educativa, que la conceptualizan de formas diferentes e incluso adoptando posiciones contrapuestas. Nos interesa subrayar la condición de complejidad que representa este fenómeno en tanto que resulta una actividad que conjuga multiplicidad de elementos y de actores, pero fundamentalmente también poner énfasis en la idea de la evaluación como *práctica* que nos propone Sacristán. Pensar a la evaluación como una práctica significa entenderla como una actividad configurada en torno a los marcos epistémicos, teóricos, ideológicos y sociales desde los que se la conceptualiza, se la diagrama y se la implementa. Es decir, lejos de ser un proceso neutro representa un fenómeno "cargado" de sentidos, significados, valores e intereses y que adopta distintas modalidades y funciones de acuerdo al enfoque que la configure. En este sentido, la evaluación puede focalizarse en la medición y la cuantificación, o puede establecerse como procedimiento para la recolección de información y la posterior toma de decisiones, también puede organizarse como forma de corroboración de la eficacia de los medios educativos empleados y de la consecución por parte de los alumnos de los objetivos curriculares previstos (tal como lo propuso el modelo Tyleriano de la pedagogía por objetivos y toda la perspectiva de la tecnológica educativa durante gran parte del siglo XX), incluso puede adoptar un carácter de análisis y reflexión sobre la propia práctica como la propone la perspectiva de la investigación acción[6].

En un sentido general podemos afirmar que

> Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben atención del que evalúa, se analizan y se valoran las características y condiciones en función de unos criterios o puntos

[6] Profundizar en el análisis de las distintas perspectivas que influenciaron la práctica de la evaluación en el campo de las Ciencias de la Educación excede largamente las pretensiones de este texto.

de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Sacristán, J.; 1994:338).

Sin embargo la modalidad más aplicada todavía hoy en el campo educativo es la evaluación del alumno –fundamentalmente de sus capacidades en tanto que sujeto individual–, realizada por el docente hacia el final de cada proceso educativo y primordialmente focalizada en la medición y la cuantificación para la ulterior calificación. A pesar de la extensa bibliografía que exhorta a los docentes a hacer de la evaluación una parte indispensable del transcurso de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la actualidad sigue confinada a ser un apéndice (Celman de Romero, S.; 1998:37) que se implementa al final del proceso, generalmente con un carácter estandarizado y artificial que poco aporta al aprendizaje de los evaluados.

Establecer una única modalidad de evaluación, con instrumentos y situaciones estandarizadas, diseñadas exclusivamente por el docente a través de un proceso de diagramación e implementación de criterios para la medición y la calificación, confinando a los estudiantes en el lugar del destinatario que debe cumplir con las exigencias de la tarea de evaluación propuesta, al solo efecto de ser calificado por el docente y con la expectativa de acreditar determinado saber para cumplimentar con una instancia del trayecto educativo formal, significa condenar la evaluación a una práctica rígida, críptica, misteriosa, angustiante, reproduciendo mecanismos de dominación que nada pueden aportar a la conformación de sujetos críticos y el desarrollo de un proyecto educativo democrático, inclusivo y emancipador.

En este sentido es que compartimos la idea de la evaluación entendida como

> proceso sistemático de recolección y análisis de información cuya contribución es múltiple: aporta elementos y criterios a partir de los cuales es posible una discusión abierta e informada, contribuye a facilitar la comprensión de lo analizado y presenta información relevante para la toma de decisiones. Se trata de un proceso reflexivo, sistemático, riguroso de indagación de la realidad educativa; además se contemplan acciones que lleven a la implicación progresiva de los distintos actores educativos (supervisores, directivos, maestros) en los procesos de evaluación, con vistas a la generación progresiva de una cultura evaluativa (Tenutto Soldevilla, M.; 2012:62).

Si bien en las prácticas educativas actuales todavía tiene una importante vigencia la perspectiva tradicional de la evaluación en la que es entendida como una instancia utilizada para medir y corroborar la incidencia de un proceso de enseñanza en las conductas de los aprendices. Desde la cual es pensada como procedimiento para medir y/o valorar los aprendizajes alcanzados por los alumnos pero nunca como un proceso intrínseco a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación ha adoptado una fuerte preocupación por medir y corroborar progresos de los aprendices como así también constatar la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza, mostrando una clara dependencia de los procesos evaluativos a los contenidos educativos y a los propósitos curriculares; No obstante, los planteos teóricos actuales sobre la evaluación, proponen pensarla como un proceso intrínseco a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concibiéndola como una manera de (re)construir y organizar información para la valoración y la toma de decisiones. La evaluación educativa viene lenta pero progresivamente desmarcándose de su tradición cuantitativa focalizada en la medición y la corroboración de objetivos alcanzados, para acercarse –al menos en el plano discursivo– a la idea de proceso a través del cual los sujetos que forman parte del proceso educativo –particularmente docentes y alumnos– asumen la tarea de vincularse reflexivamente con los aprendizajes alcanzados pero también con los procedimientos empleados y las características del proceso en sí. La evaluación desde estos enfoques no recusa el valor del proceso evaluativo como forma de comprobación de los progresos alcanzados pero pone de relieve la necesidad y la importancia de que el proceso de evaluación se convierta en sí mismo también en un proceso formativo. No se trata de emplear la evaluación como instrumento para corroborar la adquisición de saberes educativos de tal o cual área curricular sino también para la constitución de sujetos críticos y reflexivos que adquieran paulatinamente la capacidad de participar y generar prácticas educativas democráticas, inclusivas y emancipadoras.

En función de lo mencionado, cobra una importancia significativa el hecho de comprender y proponer a la evaluación como un proceso complejo, continuo, dinámico, abierto y flexible que propicie la identificación, la comprensión, la organización y el análisis de la información relativa a los distintos elementos y procesos del fenómeno educativo, haciendo lugar no solo a los aspectos de índole curricular sino también a cuestiones relativas

a las prácticas de interacción y comunicación humana que caracterizan a las prácticas educativas.

La Coevaluación. Evaluados evaluando.

> Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía,
> el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos,
> debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación,
> den lugar a la participación activa de los alumnos en acciones
> de autoevaluación y coevaluación.
> Diseño Curricular para la escuela secundaria.
> Capítulo Educación Física, 3º año Ciclo Básico. DGCyE.

A pesar de los planteos críticos en el campo de la evaluación educativa y la profusa bibliografía referida a la importancia de que la evaluación sea entendida como proceso complejo, continuo, pensada y diagramada no como un apéndice sino como una parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es real que en la mayoría de las prácticas de la enseñanza actuales aún sigue siendo uno de los aspectos más rígidos, tradicionales y menos democráticos del fenómeno educativo. Permanece como una instancia que a pesar de algunas pocas experiencias innovadoras, no evidencia cambios sustantivos a favor de la democratización de su diagramación e implementación. Se la sigue utilizando como un momento diferente al proceso de enseñanza y configurándose con modalidades y criterios de la tradición más arraigada en el paradigma positivista.

Tal como afirmábamos en las páginas anteriores, en la perspectiva tradicional la evaluación resulta sinónimo de medición y cuantificación. Adopta una tendencia a la búsqueda de las falencias, del "error", de la conducta desviada con el afán de normalizar(la). A su vez, con la emergencia de la perspectiva eficientista se vinculó a la corroboración de los objetivos alcanzados en relación con los objetivos estipulados en el currículum, convirtiéndose en un proceso al servicio de la tecnología curricular, lejos de todo interés por la promoción de aprendizajes significativos. No solo que se ha preocupado en forma desmedida sobre la identificación de errores y/o falencias sino que además ha desestimado o subestimado la importancia de enfatizar aciertos, progresos y conductas relevantes en general. De la única forma en la que estos aspectos eran y son puestos de relieve a partir del proceso evaluativo

es –fundamentalmente en la cultura escolar– en la difusión del listado de mejores promedios y su relación con roles específicos en determinados rituales escolares (como por ejemplo el de abanderado/a).

Actualmente la evaluación, en el sistema educativo formal – incluso en el nivel superior y en carreras de formación docente– sigue siendo una instancia organizada fuertemente en torno a una estructura jerárquica, característica distintiva también de este mismo sistema, que ha difundido y reforzado a la evaluación como proceso de corroboración de desempeño, específicamente caracterizado por un tipo de evaluación asimétrica en la que un actor de un escalafón superior evalúa a los miembros del escalafón inferior en base a una modalidad clasificada como heteroevaluación. Aún hoy sigue siendo utilizada principalmente para identificar "errores o desvíos" en relación a un estandarizado, para clasificar y calificar a los sujetos. Lejos estamos todavía de identificar en las prácticas reales una marcada reorientación de la evaluación hacia una práctica democrática y formadora de sujetos críticos. Modalidades como la autoevaluación y la coevaluación brillan por su ausencia o tienen una presencia muy excepcional, independientemente de los argumentos en su favor que esgrimen los planteos teóricos respecto de la evaluación educativa en la actualidad.

Tanto la evaluación del propio desempeño definida como autoevaluación, como el proceso a través del cual uno o varios sujetos analizan, reflexionan y emiten juicios de valor sobre el desempeño de alguno/s de sus pares a lo que se denomina coevaluación, representan dos modalidades que pueden ampliar las potencialidades formativas de un proceso de evaluación tradicional promoviendo y profundizando procesos de aprendizaje. El papel protagónico que implica para los propios estudiantes asumir procesos de auto y coevaluación propicia la ampliación y consolidación de saberes y capacidades tanto en los aspectos más disciplinares de los contenidos educativos como en la dimensión social de la interacción humana que implican las prácticas educativas.

Aprender y comprender qué se evalúa pero también cómo y por qué se evalúa, del mismo modo que aprender a evaluar a otros y a evaluarse a uno mismo constituyen un proceso complejo de reflexión, análisis, valoración y decisión que es en sí mismo una parte significativa del fenómeno educativo. Incluir a los estudiantes en la diagramación de los criterios y los procedimientos de evaluación representa un desafío que reclama sujetos comprometidos, críticos y reflexivos y fundamentalmente capaces de asumir con

responsabilidad, dedicación y respeto esta dimensión de las prácticas educativas. Los planteos críticos en el campo de la evaluación nos instan a diseñar procesos evaluativos en los que los aprendices no solo sean destinatarios sino también y fundamentalmente protagonistas del mismo proceso. Protagonistas que se vean desafiados a asumir con capacidad reflexiva procesos de análisis y valoración de los aprendizajes propios, de los de sus compañeros y también de todas las características del proceso educativo en general.

Es muy importante destacar que para implementar un proceso de coevaluación resultará indispensable establecer un clima de respeto y trabajo colaborativo en el que los miembros del grupo se sientan convocados a participar aportando al crecimiento de todos con ideas, reflexiones y propuestas que se expresen con actitudes constructivas, responsables y partiendo de la idea de que la señalización de algún aspecto positivo o negativo –propio o ajeno– no representa un acto de aprobación o reprobación de la/s persona/s sino un aporte al proceso educativo de todos.

Definiendo criterios y modalidades para la implementación.

La democratización del proceso de evaluación implica un desafío complejo y es necesario reconocer que la mayoría de las instituciones y los programas educativos de los distintos niveles de enseñanza mantienen características que presentan más barreras que puentes para la transformación de estas prácticas. Muchas de las prácticas educativas formales están fuertemente atravesadas por los sentidos y significados que caracterizan a la perspectiva tradicional y no hacen demasiado lugar a propuestas de autoevaluación y coevaluación. La naturalización de la evaluación como una práctica esencialmente a cargo del docente y con una función exclusivamente orientada a calificar, hace que de forma más o menos consciente las instituciones y los actores (incluidos los mismos alumnos) tengan resistencias a estas transformaciones.

Particularmente en la experiencia que aquí se narra, el desafío se afrontó en todas sus dimensiones. Si bien el trabajo sobre el cual se aplicaría el proceso evaluativo figuraba estipulado por la cátedra, la apuesta significó debatir y consensuar todos los aspectos del proceso. Se establecieron análisis, reflexiones y acuerdos respecto de los criterios que serían empleados para la valoración de las producciones pero también se discutió y se consensuó los alcances y modalidades que adoptaría el rol de los coevaluadores. Las posiciones y

las problemáticas que fueron emergiendo en los debates sobre aspectos vinculados a la identidad de los autores y de los evaluadores, sobre la capacidad de los alumnos para desempeñar el rol de evaluador, sobre la necesidad/ dificultad de consignar una nota numérica al trabajo del compañero/a, entre otras, significaron a nuestro criterio momentos sumamente formativos para los estudiantes. Los intentos reflexivos y críticos para sostener una posición y al mismo tiempo las actitudes de respeto y apertura por la opinión de los otros fueron configurando un clima de interés, compromiso y responsabilidad que imprimieron un rumbo particular a toda la cursada a lo largo del cuatrimestre. Los estudiantes manifestaban verbal pero también corporalmente un interés particular por la propuesta, tanto por su carácter novedoso como por el rol protagónico al que eran convidados. Mismo en las instancias previas del proceso, durante las que se debatieron los criterios y las modalidades, como así también en los momentos de reflexión grupal y en los relatos de autoevaluación a posteriori de la experiencia, los estudiantes subrayaron la importancia de haber formado parte de esta práctica poniendo un énfasis marcado en que su futura profesión les demandará, en tanto que docentes, de herramientas y habilidades para llevar adelante procesos evaluativos.

Un momento destacado de la experiencia resultó ser el de la discusión y el consenso de los criterios para la evaluación. Los estudiantes además de verse sorprendidos por esta práctica de poner a consideración de ellos mismos los criterios con los cuales sus propios trabajos serían evaluados se mostraron muy movilizados por analizar, discutir y establecer acuerdos respecto de las variables de análisis para la valoración de los trabajos.

> En general, los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer (y mucho menos de aprender) algunos aspectos básicos relativos a estos criterios [*refiriéndose a los criterios de evaluación*] antes de elaborar sus producciones (un trabajo práctico, un ensayo, un "parcial domiciliario", un proyecto, entre otras opciones) o de ofrecer distintas actuaciones (una exposición oral sobre un tema que hay investigado, por ejemplo) (Larripa, S.; 2012:130).

No obstante el poder movilizador que la discusión respecto de los criterios de evaluación representaron a los estudiantes, existieron otros aspectos

que también fueron debatidos y consensuados. A modo de síntesis, podemos destacar algunos ejes problemáticos a partir de los cuáles los estudiantes participaron colaborativamente para la implementación del proceso:

a) **Criterios de evaluación:** en este eje, tal como explicábamos anteriormente, se debatieron y acordaron los aspectos fundamentales y las características formales y conceptuales que los autores de las producciones escritas – y obviamente los estudiantes en el rol de evaluadores- deberían considerar para la elaboración y la valoración de cada trabajo. Algunos criterios principales que se explicitaron, producto del consenso, fueron:

→ Coherencia: Articulación conceptual con la consigna solicitada. Desarrollo conceptual en referencia a las categorías teóricas fundamentales y las referencias bibliográficas empleadas. Correspondencia entre los títulos y el desarrollo de cada apartado. Coherencia con las características de los futuros –posibles- lectores, en relación con la publicación en la que se va a incluir el trabajo. Coherencia organizada en torno a las distintas partes del texto: introducción, desarrollo, cierre.

→ Ajuste a la consigna formal: formato y diseño de página, cantidad de caracteres, estructura y componentes solicitados (título, resumen, palabras clave, bibliografía). Uso de citas bibliográficas correspondientes.

→ Contenidos de Didáctica Especial 2: que se utilicen a lo largo del texto aspectos conceptuales trabajados como contenidos de cursada (sin que esto signifique la obligación de considerar a todos y cada uno de los conceptos trabajados). No obstante, esto no limita la posibilidad de emplear categorías y/o bibliografías complementarias.

→ Creatividad y propuesta personal: valorar positivamente los planteos originales. Considerar en forma positiva los textos trabajados que presentan fundamentos, argumentos y planteos de una forma original y poniendo en juego también argumentos propios. No obstante el valor positivo otorgado a la originalidad, no significará considerar de forma negativa aquellos trabajos que puedan considerar como poco originales.

→ Utilización de imágenes y/o gráficos: se podrán utilizar diferentes ilustraciones, dibujos o cuadros como estrategia en la elaboración del trabajo, siempre y cuando estas aporten a la capacidad comunicativa del texto. Será importante a la hora de seleccionar imágenes para ser incluidas en el artículo, que estas no resientan la claridad y la coherencia del mismo. Asimismo, las

imágenes incluidas deberán ajustarse en tamaño al formato establecido para esta ocasión y no se podrá exceder un total de 2 (dos) imágenes en cada trabajo. Además deberán estar identificadas con un nombre u oración breve que permita su identificación.

b) **Identidad de autores y evaluadores:** particularmente en lo que refiere a este eje de análisis y debate, los estudiantes discutieron y acordaron –votación mediante– que a la hora de la coevaluación, tanto la identidad de los autores como la del evaluador de cada trabajo, sea preservada (aunque una de las dos comisiones en la que fue implementada la estrategia de coevaluación, acordó que luego de completado todo el proceso, ambas identidades puedan ser comunicadas a fin de favorecer intercambios constructivos entre autor y evaluador). Particularmente el debate rondó en torno a las dificultades que imaginaban experimentar frente a la tarea de coevaluar el texto de un compañero o compañera con el cual tienen determinada relación o una opinión –positiva o negativa– formada de antemano. Si bien excede las posibilidades de este texto resulta una dimensión muy interesante para analizar aspectos vinculados a la ética y a las relaciones de poder en estos procesos evaluativos.

c) **Objetividad del Evaluador:** en este eje se debatieron las posibilidades y dificultades con las que se enfrenta un evaluador a la hora de valorar un determinado trabajo. Se analizaron opiniones y posiciones frente al debate en relación con la objetividad y la subjetividad del evaluador. En estrecha relación con el eje anterior, se discutió sobre la responsabilidad que cada evaluador tendría de no dejarse condicionar por sus propios sentimientos e intentar hacer una evaluación honesta y fundamentada del texto en cuestión. Se remarcó la importancia de tomar en cuenta como guía fundamental los criterios de evaluación acordados.

d) **Modalidad de Calificación:** en relación a este eje se discutió con los estudiantes sobre las características que debía adoptar la intervención y valoración que cada evaluador debía hacerle al trabajo analizado. Se discutió sobre la necesidad/dificultad de consignar una nota numérica al trabajo o si resultaría suficiente con una breve devolución escrita, de carácter cualitativo, relativa a los aspectos fuertes y aspectos débiles del trabajo evaluado.

A modo de cierre

Pese a que la experiencia sobre la implementación de un proceso de

coevaluación representó para nosotros un esfuerzo importante a la hora de diagramar, intervenir, coordinar, e incluso de evaluar tanto los trabajos escritos como los informes de coevaluación que cada alumno/a produjo, sin lugar a dudas ha significado un aprendizaje muy importante, y una experiencia sumamente valiosa, para comprender el impacto que tiene en el compromiso y la disposición a la tarea en los estudiantes, cuando se les ofrece espacios reales y democráticos de participación y se les otorga la posibilidad de inscribirse en el proceso educativo asumiendo un rol diferente al que tradicionalmente ha caracterizado la noción de alumno.

Estamos convencidos que en relación con nuestro tema de análisis

> respecto al sistema educativo, las escuelas y las aulas, la evaluación puede convertirse en un instrumento para la mejora de la calidad y la equidad si es sometida a un análisis contextualizado en el currículo visible e invisible que, más allá de las leyes, políticas y prescripciones, aborde las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanía. (Cambours de Donini, A.; 2012:152).

Si bien en esta síntesis nos referimos específicamente a la experiencia de evaluación, por ser a nuestro criterio una de las prácticas más resistida a la transformación y democratización, será muy importante que los procesos educativos –tanto en el nivel superior como también en los niveles precedentes del sistema- adopten una característica participativa y colaborativa de los distintos actores pero fundamentalmente de los estudiantes, en la diagramación e implementación de los distintos aspectos que constituyen los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; dado que la democratización de la educación representa un proceso profundo a través del cual se revisen y transformen las prácticas educativas y con ellas los roles docente y alumno.

Bibliografía

Apel, J. (2000). *Evaluar e Informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Buenos Aires: Aique Didáctica.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja.* Buenos Aires: Kapeluz.

Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente.*

Buenos Aires: Paidós.

Cambours de Donini, A. (2012). Evaluación y educación superior: interrogantes y desafíos. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Carrión Carranza, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación.* México: Paidós Educador.

Celman de Romero, S. (1998). Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. En: Camilioni y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, Argentina. Diseño curricular para la educación secundaria. Resolución Nº 2495/07- 3233/07. Capítulo Educación Física.

Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Larripa, S. (2012). Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Tenutto Soldevilla, M. (2012). Propuesta de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires. Un debate pendiente. En: Fioriti, G. y Cuesta, C. *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Sacristán, J. G. (1994). La evaluación en la enseñanza. En: Sacristán, J. G. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.

Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa

Nancy Strack[1] *y Silvia Zanabria*[2]

Introducción

En este artículo compartimos la propuesta de enseñanza del espacio curricular "Seminario Introducción al Trabajo Docente y a la Realidad Educativa", correspondiente al primer año de la formación docente de Nivel Primario. Para ello, en primer lugar haremos una breve contextualización de la experiencia, luego trataremos de responder en qué consiste el seminario, quiénes son los destinatarios, qué contenidos proponemos abordar, cómo organizamos la enseñanza y dentro de ésta la evaluación y acreditación. Finalmente expresaremos algunas reflexiones y conclusiones en torno a nudos conflictivos desde nuestra experiencia y los aportes de la propuesta al proceso de formación docente de los estudiantes.

Breve contextualización

Nuestra experiencia se desarrolla en el IFDC de Bariloche, una institución pública creada en 1975. Como organismo estatal educativo depende del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Río Negro. El IFDC cumple funciones de Formación inicial y Permanente, Investigación y Extensión. La planta funcional actual es de ciento veinte profesores. La forma de ingreso al cuerpo docente es mediante concursos de antecedentes y oposición en cargos de treinta, veinte ó doce horas. A excepción de quienes están designados en cargos de doce horas,

[1] (IFDC Bche - Río Negro, Argentina) nancystrack@gmail.com

[2] (IFDC Bche - Río Negro, Argentina) silvia.zanabria@gmail.com

los demás profesores realizamos tareas en las funciones antes mencionadas.

En nuestra institución se dictan cuatro carreras: Profesorados de Nivel Primario, de Nivel Inicial y de Educación Especial y la carrera de Formación Pedagógica para profesionales y técnicos en convenio con el INET. La matrícula actual es de mil estudiantes que cursan en forma presencial y aproximadamente ochocientos estudiantes de postítulos que cursan en forma virtual.

El gobierno del Instituto se conforma a través del Consejo Directivo y el Equipo Directivo que está integrado por la directora y los coordinadores de Formación Inicial, de Formación Permanente, de Investigación y Extensión.

En este contexto, en el Diseño Curricular[3] para la formación docente en Río Negro vigente a partir del 2009, se dicta el Seminario "Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa". Desde el 2010 en adelante asumimos como equipo, la co-coordinación del mismo.

¿En qué consiste el espacio curricular?

El seminario es un espacio cuatrimestral ubicado, como dijimos anteriormente, en el primer cuatrimestre del primer año para estudiantes que ingresan al profesorado de Nivel Primario.

Los Seminarios son, según el Diseño Curricular, espacios curriculares que se estructuran en torno a análisis de casos, problemáticas, temas o líneas de pensamiento que demandan de la contrastación de enfoques, posiciones y debate. El estudio de estos problemas relevantes debe partir de las ideas previas o supuestos con que los estudiantes inician su formación profesional como producto de sus experiencias, profundizando su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Para su dictado se conformó un equipo integrado por el área de Prácticas Docentes y el área de Educación (Orientación Pedagogía).

¿Quiénes son los destinatarios de la propuesta?

Los estudiantes que cursan el seminario conforman un grupo de aproximadamente cien jóvenes de entre 18 y 30 años. En su gran mayoría son de Bariloche, aunque algunos han venido de otras localidades cercanas, especialmente

[3] Actualmente en revisión.

de la "Línea Sur"[4] de la provincia. Un gran número de estudiantes vive con su familia, de la cual recibe ayuda económica para solventar los estudios. Algunos viven solos o con amigos. La mayoría no tiene hijos y menos de la mitad del grupo tiene actividad laboral. Los que trabajan, en general, poseen independencia económica para afrontar sus gastos. Aproximadamente la mitad de los estudiantes ha solicitado algún tipo de beca. Todos hacen uso de diferentes redes sociales, algunos cuentan con netbooks del programa conectar igualdad. Casi la totalidad del grupo culminó recientemente la escuela media.

La expresión oral y escrita y la comprensión de textos académicos son habilidades cognitivas y comunicacionales que para los estudiantes en general representan un gran desafío y no todos se sienten instrumentados para desempeñarse en el nivel superior. Otro desafío importante para ellos es el trabajo grupal, que se aborda reflexivamente desde el inicio de la carrera.

¿Cómo organizamos la enseñanza? Nuestro marco teórico - metodológico.

Desde el 2013 procuramos encuadrar la propuesta en el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión[5]. Dicho enfoque plantea que el aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular; y que la comprensión es el proceso mediante el cual cada sujeto puede pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que aprende, de lo que sabe (Perkins, 1999). Estas concepciones asumen que no todos aprendemos todo del mismo modo, sino que podemos acceder al conocimiento a partir de distintos puntos de entrada y/o recorridos.

La propuesta de la Enseñanza para la Comprensión (Pogré, Perkins, Gardner, Perrone) plantea organizar la enseñanza a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que realmente queremos que los estudiantes comprendan? ¿Cómo sabemos que comprenden? ¿Cómo saben ellos que comprenden?

Estas preguntas orientan la propuesta de enseñanza, proponiendo los siguientes componentes para la elaboración del programa:

[4] Ingeniero Jacobacci, Comallo, Pilcaniyeu, entre otras.

[5] En 2012 tuvimos la oportunidad de realizar la capacitación "Enseñar para la comprensión en la Universidad", dictada por la Dra. Paula Pogré en la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. En el marco de la misma se nos propuso trabajar con los programas de los espacios curriculares en los que nos desempeñamos, como parte de una revisión más amplia de nuestra práctica docente y una reflexión sobre cómo enseñamos en el nivel superior.

• Hilos Conductores: Son los interrogantes que organizan las tareas en el Seminario.

• Tópicos Generativos: Son los temas centrales que se abordan.

• Metas de Compresión: son los saberes, actitudes y habilidades que queremos que los estudiantes desarrollen en este seminario.

• Desempeños de Comprensión: Son actividades que requieren uso del conocimiento en nuevas formas y situaciones, como ser: reconfigurar cada nuevo conocimiento, expandir las comprensiones que van teniendo, aplicar el conocimiento en situaciones nuevas.

Desde este marco pensamos la propuesta, atendiendo a la diversidad de estudiantes que ingresan a la carrera de nivel primario y a su vez, a las trayectorias y motivaciones e intereses con los que ingresan.

¿Qué contenidos abordamos?

El Diseño Curricular de Río Negro plantea para este seminario, un eje conceptual y dos ideas básicas:

• Eje Conceptual: "*La construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones sobre prácticas docentes*".

• Ideas Básicas: *"El proceso de formación de prácticas educativas reflexionadas se configura a partir de: reconocer el pasado escolar, revisar matrices de aprendizaje y analizar las representaciones sociales acerca del ser docente y del ser alumno".*

"*La reconstrucción de la biografía escolar como proceso privado, permite reconocer el atravesamiento de lo público y socio histórico como parte de sus aspectos constitutivos*".

Para seleccionar los contenidos a desarrollar en este seminario, nuestras primeras preguntas fueron ¿qué necesitan saber los estudiantes que ingresan a la formación docente? ¿Qué consideramos relevante que comprendan? ¿Cómo generar en ellos una reflexión acerca de las implicancias del trabajo docente? ¿Por qué es un trabajo? ¿Qué dimensiones abarca?, entre otras. A partir de las mismas y en función del DC empezamos a diseñar nuestra propuesta de contenidos, planteando los siguientes hilos conductores y tópicos.

Hilos conductores:

• ¿Qué es para mí ser docente a partir de la experiencia escolar que tuve?
• ¿Qué mitos existen sobre los docentes? ¿De qué manera se relacionan con mi biografía escolar?
• ¿En qué consiste el trabajo docente en la actualidad? ¿Qué discursos y debates hay en torno a esto?
• ¿Cuáles son los desafíos que se presentan a los docentes en la actualidad? ¿De qué manera nos convocan estos desafíos como estudiantes en la formación?
Tópicos:
• Representaciones del ser docente.
• Mitos sobre los docentes.
• Biografia escolar.
• Trabajo docente: Discursos oficiales. Debates teóricos. Dimensiones del trabajo docente.
• Desafíos actuales para los docentes y los estudiantes en la formación docente.

Optamos por centrarnos en la categoría, como verán, "trabajo docente" ya que "práctica docente" como figura en el Eje e Ideas Básicas del DC, es objeto de abordaje en los talleres de Práctica Docente I, II, III y IV.

Esta decisión se relaciona con recuperar las ideas que tienen los estudiantes con respecto al trabajo docente y su reflexión sobre la elección de la carrera; asumiendo un abordaje desde lo histórico, político, cultural, social acerca de la configuración del trabajo docente en Argentina.

Este recorrido nos permite pensar cuáles son las demandas, como sostiene Birgin (2007) para la formación docente del S.XXI y para el trabajo docente en sí mismo.

Ahora bien, **¿Qué esperamos nosotras que comprendan los estudiantes, a partir de los hilos conductores y tópicos propuestos?**

Esperamos que **comprendan**:
• La importancia de problematizar las representaciones acerca del ser docente, construidas en la propia biografía escolar.
• Los argumentos que dan sustento a los mitos que circulan sobre los docentes.
• Las múltiples dimensiones del trabajo docente en la actualidad a partir del análisis de los discursos oficiales y teóricos.

• Los desafíos que nos convocan como estudiantes de la formación docente.

¿Cómo es nuestra metodología de trabajo?

Organizados en tres comisiones, iniciamos la cursada trabajando dos aspectos que consideramos importantes: la conformación del grupo y el análisis del programa.

Consideramos al programa como el primer texto de lectura para que pueda constituirse en una herramienta organizadora del estudio para los estudiantes.

Para aproximarse a las metas de comprensión ya expresadas proponemos que a lo largo del recorrido del seminario los estudiantes vayan desarrollando los siguientes **desempeños** de comprensión:

• Escribir relatos sobre los docentes que participaron en la propia biografía escolar.

• Leer y analizar material de estudio sobre biografía escolar y mitos docentes.

• Relacionar los relatos y mitos con aspectos del contexto socio-histórico.

• Socializar las lecturas y estrategias de estudio puestas en juego.

• Participar activamente en rondas de exposición oral y debates grupales sobre el material analizado.

• Elaborar preguntas que interroguen los mitos sobre los docentes y las propias representaciones.

• Explorar y analizar portales educativos oficiales. Tomar registro escrito. Elaborar síntesis y comunicar en forma oral y/o escrita.

• Observar material audiovisual. Seleccionar un soporte gráfico para comunicar las ideas centrales que se expresan.

• Leer y analizar textos oficiales y teóricos sobre las distintas dimensiones del trabajo docente. Comunicar el análisis de los mismos.

• Elaborar respuestas fundamentadas a los hilos conductores.

• Autoevaluar el proceso de aprendizaje en función de los desempeños propuestos.

Recuperar aspectos de la propia biografía escolar y analizar ciertos mitos que circulan sobre los docentes nos abre la puerta a la problematización de las representaciones acerca del trabajo docente con las que los estudiantes inician la carrera. Este es el eje que atraviesa y da sentido y direccionalidad al seminario.

Con representaciones sociales e individuales hacemos referencia a imágenes, conceptos, explicaciones o teorías que construimos durante nuestra

historia personal. Son prácticas y discursos predominantes –explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes– y que pasan a formar parte del bagaje con que "miramos", comprendemos y analizamos la realidad. Nos permiten ver algunas cosas y relaciones y nos ocultan otras (Sanjurjo, L. 2003:21).

En este sentido, consideramos valioso recuperar, a partir de sus relatos autobiográficos escolares, los docentes que tuvieron y las cualidades o características por las que los recuerdan, aquellos docentes que les dejaron alguna marca, alguna huella significativa, a fin de que puedan identificar qué representación construyeron sobre el "ser docente" y problematizarla, haciéndole preguntas, confrontarlas con aportes teóricos, dudar e inaugurar debates sobre lo que creían verdades absolutas.

Esas verdades absolutas son parte de los mitos que hay sobre los docentes, y es ahí también donde los invitamos a reflexionar críticamente, a modo de construir una nueva mirada, más ponderada, menos certera quizá, pero también más humana, más acorde con la diversidad y complejidad de lo que es y lo que implica el trabajo docente.

Consideramos, de este modo, importante someter a análisis los mitos que circulan socialmente sobre la docencia.

> En un sentido socio antropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. También se ha asociado la idea de mito a las creencias erróneas o no fundamentadas. A los mitos se los asume como reales, no se los discute. (Grimson, Fanfani; 2014:20).

Un segundo eje que abordamos es el trabajo docente en sí mismo, preguntándonos qué es el trabajo, como concepto general recuperando aportes del materialismo histórico y luego reconstruyendo el significado y sentido de trabajo docente, del trabajo en educación. Este eje, como el anterior, les genera mucho movimiento interno, pues plantean que desconocían lo que implica y significa la docencia, y esta idea de que es un trabajo que durante mucho tiempo fue encubierto por sentidos como "vocación", "profesión", "rol", según los proyectos políticos y contextos socio-históricos.

En función de ello procuramos hacer una mirada histórica sobre la docencia,

su formación y función social, política, cultural y pedagógica. Dadas las características del grupo de estudiantes y la complejidad de la temática, hemos buscado diferentes materiales y ensayado variadas estrategias didácticas a fin de que puedan ir comprendiendo y construyendo una mirada propia sobre el trabajo docente y la realidad educativa. Trabajo que abordamos desde los discursos oficiales y desde sus dimensiones humana, laboral, profesional, política. Aquí les planteamos los debates y discursos que hay acerca del trabajo docente, haciendo hincapié en que se trata de un trabajo colectivo, donde deben construirse proyectos no sólo áulicos, institucionales sino también inter institucionales.

Esta diversidad de debates y discursos que continúan en pugna son los que nos permiten, precisamente, invitarlos/as a reconocer la complejidad que tiene y la importancia de asumir una posición político-pedagógica sobre el trabajo docente, pues eso es lo que de alguna manera empiezan a construir en este seminario, y que no termina siquiera, cuando culminan la carrera.

El último eje que planteamos es sobre los desafíos actuales para los docentes y los estudiantes en formación. Aquí nos parece importante incluir algunos aspectos de las políticas educativas actuales a nivel nacional y provincial, a fin de proporcionarles en el tiempo que tenemos para el dictado del seminario (un cuatrimestre), que es un trabajo regulado por el Estado, que se deben conocer las políticas educativas que se le plantean al mismo y que a partir de ahí, es necesario empezar a construir un posicionamiento político-pedagógico para llevarlas adelante, implementarlas pero con una identidad y sentido que es necesario construir, no sólo en la formación inicial, sino también en la socialización laboral y trayectoria profesional.

Como está planteado en los desempeños que deben poner en acto a lo largo de la cursada, proponemos el análisis de portales educativos, materiales bibliográficos y audiovisuales. Utilizamos también fotografías, canciones, cartas, poemas, documentos históricos. Implementamos distintas propuestas de trabajos grupales e individuales, para favorecer la comunicación, análisis y debate sobre las representaciones, los mitos y discursos sobre el trabajo docente. Las profesoras realizamos explicaciones teóricas, redes de contenidos, proponemos exposiciones orales y producciones escritas a cargo de los estudiantes en forma individual, en parejas o en grupos.

Mediante los desempeños propuestos en el programa, buscamos que los estudiantes participen activamente y aprendan a elaborar preguntas para

problematizar las representaciones, los mitos y discursos que circulan en torno al trabajo docente.

Consideramos a este seminario como una experiencia pedagógica donde se problematizan los diversos y significativos procesos de producción de conocimientos "sobre" el trabajo docente en la formación.

¿Cómo evaluamos y cómo acreditan el seminario los estudiantes?

Entendemos que evaluar implica recolectar información sobre los procesos de aprendizaje y sobre los de enseñanza para poder tomar decisiones fundamentadas sobre las trayectorias de los/as estudiantes a fin de ir acompañándolos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la cursada de este seminario.

Asimismo y en el marco de la Enseñanza para la Comprensión, adoptamos la Evaluación Diagnóstica continua, la cual exige desempeños guiados por criterios de evaluación claros, públicos relacionados con las metas y desempeños de comprensión. Los criterios de evaluación sirven como guía para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos. Por esto, en cada trabajo que se les solicita, se explicitan dichos criterios y se trabajan con ellos/as. Este aspecto es muy importante al igual que las devoluciones que realizamos en cada trabajo presentado, en función de los criterios de evaluación.

Para aprobar el espacio, se les solicita la entrega obligatoria de tres trabajos escritos y/u orales, grupales e individuales acorde a las pautas que se brindan en las fechas estipuladas por el equipo docente. Por esta razón, cada trabajo, se centra en el desarrollo de los hilos conductores y en función de los desempeños de comprensión; considerando los materiales bibliográficos, audiovisuales y demás recursos seleccionados.

El seminario puede **acreditarse** por promoción o con presentación de trabajo escrito final. Para esta instancia consideramos como **lineamientos de acreditación**:

- La Identificación y problematización de las representaciones acerca del ser docente construidas en la propia biografía escolar.
- La búsqueda y confrontación de argumentos de distintas fuentes sobre los mitos que circulan acerca de los docentes.
- El análisis de los discursos oficiales y teóricos en torno a las múltiples

dimensiones del trabajo docente en la actualidad.

• La participación en acciones de compromiso como estudiantes de formación docente en función de los desafíos actuales.

• El desarrollo de actitudes reflexivas que permitan ir construyendo la propia identidad docente.

• El desarrollo de actitudes de análisis y reflexión a partir de la apropiación crítica de los tópicos e hilos conductores.

Algunos nudos a seguir desatando

A lo largo de estos años a cargo del Seminario hemos identificado aquellos aspectos que más nos interpelan como formadoras de futuros docentes y nos movilizan en la búsqueda de nuevas o distintas formas de abordar la enseñanza acerca del trabajo docente.

En lo conceptual, es recurrente la dificultad para anclar el proceso histórico de configuración del trabajo docente en los procesos históricos más amplios. Esto nos desafía permanentemente y nos convoca a buscar modos más adecuados de transmisión de los procesos sociales e históricos.

Otro aspecto complejo para el estudiante de primer año, al trabajar con la biografía escolar, es poder establecer relaciones entre su propia historia personal-escolar y la historia social-colectiva. A pesar de "lo difícil" que les resulta, observamos que cuando logran dar saltos cualitativos en este sentido las posibilidades de comprensión se enriquecen y es muy gratificante para ellos.

En lo metodológico suele reiterarse como dificultoso el aprendizaje del trabajo grupal. Entendemos que se trata de un aspecto importante de la formación pensando justamente en el carácter colectivo del trabajo docente, que se construye desde los inicios de la formación. Es un nudo conflictivo porque se relaciona con aspectos actitudinales como la construcción del sentido de responsabilidad, la escucha, el respeto, los prejuicios, el trabajo con lo diferente, entre otros...

Lo anterior se entrecruza también con las características de los inicios de la formación. A los estudiantes les cuesta organizarse con los materiales y entender las lógicas del nivel superior, las que entran en tensión con las lógicas y prácticas del nivel medio. Ya no se trata de "estudiar para aprobar", de "hacer para el profesor"... ahora se trata de "estudiar para comprender, para formarse, para intervenir, para desempeñarse luego profesionalmente".

Las voces de los/as estudiantes sobre este seminario

En cada cierre de cursada pedimos a los estudiantes que evalúen el desarrollo del seminario. Expresan que les cuesta problematizar, interrogarse y desnaturalizar ideas que ya tenían construidas. Esto es algo que con los materiales utilizados y explicaciones pueden ir logrando pero sostienen que requiere de otros tiempos.

Con respecto a los facilitadores de la cursada expresan que las clases, los materiales, la forma de evaluar resultan una instancia de aprendizaje y comprensión de los temas propuestos.

Algunas de sus evaluaciones dicen que "Fue oportuno cursar el seminario ya que ahora tenemos una visión más apropiada sobre el trabajo docente y la realidad que viven. El recordar lo que nos dejaron nuestros maestros y las experiencias vividas nos prepara para ser docentes en el futuro y no reproducir las prácticas de educación que no nos favorecieron".

A modo de cierre

Para nosotras sigue siendo un desafío planificar y proyectar este seminario, si bien venimos trabajando en el mismo desde el 2010; año tras año y considerando las evaluaciones de cada cursada vamos haciendo ajustes y revisando la bibliografía. Pues este también es un punto a considerar, ya que la bibliografía para un primer año requiere ser elegida en función de la escritura, del lenguaje y contexto de producción de la misma para poder comprender y abordar cada tema propuesto.

Es un espacio que nos convoca con mucho entusiasmo para seguir armando desde lo colectivo y recuperando voces de otros espacios y sujetos, como ser charlas con referentes del gremio, docentes jubiladas, docentes noveles, voces que interpelan al trabajo docente desde sus respectivos lugares y contextos. Esto consideramos potente realizar al cierre del seminario, a fin de favorecer la construcción, o el inicio en realidad de la construcción de la propia identidad docente, donde aparezca la pregunta sobre ¿qué docente quiero ser?

Sabemos que no hay una única respuesta y eso es lo que nos permite abordar las dimensiones que conlleva el trabajo docente y que vayan, a partir de una actitud curiosa, como sostiene Freire (2008), indagando con los diferentes materiales propuestos sobre el trabajo docente, los desafíos, demandas, etc.

Sostenemos que este seminario aporta al estudiante que ingresa un

conocimiento introductorio sobre el ser docente y los posicionamientos que pueden asumir, según él o las perspectivas que adopten, asuman y lleven a cabo en sus futuras prácticas, que seguramente será algo que se inicia aquí y continúa incluso en la socialización laboral.

Materiales de estudio - para estudiantes que cursan el seminario-

Ficha de cátedra (2015) El proceso histórico de la formación y el trabajo Docente en Argentina. Elaborado por la prof. Carla Di Vito

Grimson Alejandro y Tenti Fanfani Emilio (2014) Introducción. Cap. 3: Mitos sobre los docentes en: Mitomanías de la educación argentina. Siglo XXI editores. Bs. As. (pág. 15 a 23 - 67 a 96).

González Héctor (2007) Transformar el trabajo docente para transformar la escuela en Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas. Ediciones de CTERA- MV. (pág 19 a 62).

Sanjurjo Liliana (2012) La narrativa y las biografías escolares, en Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. HomoSapiens, Rosario (pág. 113-114-115)

Southwell Myriam (s/r) Docentes: La tarea de cruzar fronteras y tender puentes. Serie Pedagogía Explora, Ministerio de Educación de la Nación.

Documentos de referencia

Diseño Curricular para el Nivel Primario de la Provincia de Río Negro. (2011) Concepción de sujeto de la enseñanza. Pág. 20 y 21.

Diseño Curricular de la Formación Docente de la Provincia de Río Negro (2008) Acerca del futuro maestro. Pág. 13 a 16.

Ley Orgánica de Educación Provincia de Río Negro (2013).

Ley de Educación Nacional (2006).

Materiales audiovisuales

Obras Maestras. Sección Escuela de maestros. Disponible en: http://www.encuentro.gov.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=100226 Consultado el 30 de marzo de 2015.

Maestros y Profesores. Sección Explora Argentina. Disponible en: http://www.encuentro.gob.ar/sitios/encuentro/Programas/ver?rec_id=101780 Consultado el 30 de marzo de 2015.

Portales educativos (sitios web oficiales)

Ministerio de Educación de la Nación. http://portal.educacion.gov.ar/

Ministerio de Educación de Río Negro. http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/

INFD (Instituto Nacional de Formación Docente). http://portales.educacion.gov.ar/infd/

Bibliografía-consultada por las profesoras para elaborar esta propuesta

Birgin Alejandra (2008). La configuración del trabajo de enseñar, de profesión libre a profesión de estado en El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego. Bs.As. Troquel.

Davini M.C. (1995). Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales, en: La formación docente en cuestión: Política y pedagogía, (Cap. 1), Paidos, Bs.As.

Terigi Flavia (2009) Documento: Las trayectorias escolares. Bs. As. Edición Fernanda Benítez Liberali.

Pogré P. y Lombardi G. (2004) Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires: Papers Editores.

Puiggrós Adriana (2003) ¿Qué pasó en la educación argentina? Bs. As. Galerna.

Documento de referencia

Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Primario (2008). Provincia de Río Negro.

Introducción al trabajo docente y a la realidad educativa

Autora: Natalia Medina[1]
Colaboración: Mónica Di Natale[2]*, Silvina Krupitzky*[3] *y Nilda Villaverde*[4]

Introducción

La experiencia se desarrolla en el Instituto de Formación Docente de Saladillo, Provincia de Buenos Aires. Esta institución forma docentes en el distrito y recibe estudiantes de ciudades vecinas. El periodo que se analiza corresponde a los últimos 24 años de gestión entre 1990 y 2014, en los cuales la dirección del instituto estuvo a cargo de una misma persona de manera ininterrumpida. La conducción en ese período presentó prácticas anti democráticas que reprodujeron simbólicamente algunas metodologías similares a las vividas en las décadas del 70' y de los 90'.

Desde el 2008 a la fecha se implementaron en la formación docente de educación inicial, primaria y educación especial; diseños curriculares que habilitaron un espacio de encuentro entre docentes formadores y estudiantes denominado taller integrador interdisciplinario. Parte del grupo de docentes que se encontraron en ese espacio, se propusieron iniciar un proceso de revisión de prácticas formativas y de construcción de pensamiento colaborativo, que movilizó un modo diferente de pensar el gobierno institucional. La participación estudiantil, las relaciones pedagógicas y la autorización de la palabra de formadores y de estudiantes, oscilan buscando coherencia entre la teoría y la práctica y las comunicaciones interinstitucionales en redes colaborativas

[1] ISFD N°16 Juana Paula Manso. natalia.medina@fibertel.com.ar

[2] ISFD N°16 Juana Paula Manso. monica.dinatale@hotmail.com

[3] ISFD N°16 Juana Paula Manso. ksilvina@hotmail.com

[4] ISFD N°16 Juana Paula Manso. chichitav@hotmail.com

a través del uso de redes sociales compartiendo las producciones del taller.

Se inicia la sistematización de experiencia, se registran lazos entre la formación en instituciones de educación formal e instituciones comunitarias que reposiciona a la institución formativa y a sus actores. Se instalan procesos "inaugurales" de conversaciones que fueron derivando en potenciación de la autoridad pedagógica de los formadores.

Todo cuanto se produjo en ese tiempo, significó un "riesgo" para el modelo de gestión vigente, que generó finalmente crisis institucional y ruptura del status quo, en busca de otras formas de "existencia" y cultura institucional. El impacto del trabajo desde la resistencia de docentes y estudiantes frente a las lógicas antidemocráticas, tuvieron relativo y diferencial efecto.

Se considera que el ISFD es un soporte físico y simbólico de un entramado de relaciones que apela a la historia y revisa el presente. En este relato se piensa en las relaciones interpersonales y las múltiples aristas de trabajo, para volver a analizar la práctica docente de los formadores y de quienes, formados en esta institución; continúan su ejercicio profesional en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo local y regional. En referencia a los 24 años de aquella gestión, los actores institucionales fueron partícipes de diferentes situaciones que marcaron un modo de relacionarse al interior de la vida institucional y que delinearon también modos de actuación, reproduciendo operatorias o sufriendo a nivel personal y profesional. En un grupo de estudiantes, se produjeron rupturas y confrontaciones que derivaron en la renuncia de la totalidad de los integrantes del centro de estudiantes y el llamado a elecciones, con un fuerte posicionamiento de estudiantes contra la violencia institucional. Esto sucedía al mismo tiempo que los docentes caminaron los procesos de institucionalización entre denuncias ante autoridades educativas, organismos gremiales y legales. Todas las consultas llevadas adelante por este grupo de formadores, era un pedido de acompañamiento, de búsqueda de colaboración, de posibles andamiajes para repensar el trabajo como formadores, coherente en su praxis, reveladora de la posición de enseñantes ante el Estado, donde aún no se encontraba el eje generador y/o articulador de cambios. La búsqueda de otros organismos por fuera y también por dentro del sistema educativo formal, permitiría el amparo y la protección de las fuentes de trabajo. Con la angustia de asumir riesgos, temer mucho y discutir tanto más; sin perder el objetivo de que la

acción racional y comunicativa que se proponían, redundaría en mejoras en la formación pedagógica y del propio sistema educativo y formador local. ¿Cómo invitar a que el propio sistema formador y la comunidad, observe el modelo de la gestión sin tomar las calles o los medios masivos de comunicación, como opción de época? ¿Cómo comprender los distintos grados de intervención de la gestión ministerial dentro del sistema formativo, en tensión entre los discursos democráticos inaugurados en las políticas educativas y de educación superior en particular; y la actuación de los órganos de supervisión frente a la cultura consolidada en los 90'de las instituciones formadoras en la jurisdicción? ¿Cómo favorecer a que esas intervenciones construyan compromiso y participación de los actores institucionales y los supervisores para garantizar que el gobierno central no delegue responsabilidades en las instituciones y/o sus actores en pos de la autonomía en la gestión? Estas y otras preguntas atravesaban el proceso de reconfiguraciones del gobierno institucional generadas.

Entonces, ¿por qué sistematizar estos procesos? La sistematización cobra sentido entre el grupo de profesores formadores al considerarla como un "*relato de sentido*", de construcción colectiva, como posibilidad de describir para luego interpretar secuencias lógicas temporales que permiten una propuesta de reconstrucción de lo que fue y que está siendo como más relevante de la experiencia democratizadora en lo institucional, en la voz de los mismos actores. Esos profesores formadores en este Instituto, en clave de encontrar continuidades en una propuesta política pedagógica, revisan aspectos que resultan más significativos en prácticas de formación que comienzan a hacerse visibles y que no necesariamente implica que sean las mejores.

Continuar la sistematización promueve la identificación e interpretación de las prácticas de formación, que al ser institucionales, reasignan valor al gobierno institucional. También resignifican la *sistematización para producir saber,* uniendo la investigación en la confluencia de un mismo proceso de conocimiento sobre las prácticas formativas de la docencia y para el ejercicio del trabajo profesional docente.

En el proceso iniciado, se trabaja conceptualizando a partir de las prácticas, los modos de intervenir y de actuar reconociendo situaciones de práctica y de interpretación crítica de la enseñanza en condiciones institucionales democráticas de producción. Se busca contribuir al campo de la didáctica

de la formación docente en el que se inscriben, tomando experiencias en el profesorado de educación primaria, a través registros de ateneos del 4°año de formación, evaluando la residencia de practicantes (2013, 2014), de los viajes como experiencia pedagógica intercultural y de educación rural (Salta, 2014), prácticas en el ámbito rural articulando escuelas rurales y Jardines de infantes rurales con matrícula mínima (2013), que como consecuencia de la anterior gestión, no fue posible desarrollar y se re-articulan para 2015. Las mesas de conversación (2014) en encuentros entre profesores y estudiantes con docentes co-formadores e inspectores del distrito; el sostenimiento del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) como taller de conversación e intercambio, volviendo a articular saberes entre profesores de disciplinas diferentes junto a estudiantes, profesorados de inicial y de primaria, en coordinación compartida de profesores del campo de la práctica.

Dos acciones concretas sacaron a la luz lo que sucedía en la institución como orientadores de la acción: la participación en el Congreso de Formación Continua, en la ciudad de Mar del Plata presentando la experiencia de TAIN; y la participación en el Encuentro de la Red Estrado en Paraná, Entre Ríos (septiembre 2013). Esos recorridos que trascendieron lo local, ayudaron a posicionar el trabajo participativo y solidario, como opción político pedagógica con otros formadores e investigadores de educación superior.

Relato de la experiencia

Los hombres no están en el mundo para entre destruirse sino para entre ayudarse.

Simón Rodríguez

Se inicia este relato revisando el peso de la historia en la formación docente y de la constitución del sistema formador. Se considera una conceptualización inicial de la educación superior como “sistema residual” (Giovine, Martignoni; 2010), sosteniendo que éste debería ser revisado y jerarquizado efectivamente en el marco de las políticas educativas actuales, integradoras del nivel superior como parte del sistema educativo en general. En este abordaje se recuperan los procesos institucionales locales del nivel superior de formación docente, encarados como acción colectiva por un grupo de formadores, donde la experiencia revisa ciertos estados de abandono, de soledad por parte de las miradas de la gestión política educativa, lo que confirmaría

ciertas continuidades como sistema residual que es necesario revisar para modificar y superar. Desde sus orígenes en el siglo XIX, en su decreto de creación (1870) se define a la formación docente como un sistema de "vías menores de educación superior", a las que accedían sectores sociales de menor poder adquisitivo y con menor prestigio social, que no podían ingresar a las universidades. (Giovine, Martignoni: 2010: 203 y 204).

El normalismo en tanto discurso pedagógico, logró cumplir con sus objetivos de fijar y estandarizar los requisitos para ejercer la profesión docente, logrando además controlar a través de mecanismos específicos la acción política y científica que definieran la misión del maestro y vigilar su ejecución; mecanismos implementados en conflicto y con contradicciones. (Diker y Terigi, 2008). En los años 1970 La docencia como profesión de Estado (Pineau, Birgin, 2006.), fue replicando sus funciones pedagógicas y políticas como garante del saber oficial y como normalizador social en la formación de nivel primario e inicial que fueron alejando, separando, detectando elementos peligrosos, sospechosos, en un proceso de negación de las diferencias sociales, culturales e ideológicas concordantes con las políticas de estado oficiales. En los cambios de las décadas subsiguientes y en especial en los 90', las instituciones formadoras a veces reaccionaron ante discursos deslegitimadores y amenazantes y en otros casos, mediante el cuestionamiento, desde el capital cultural de los nuevos jóvenes ingresantes que se incorporaron a la docencia, "terminaron alimentando un discurso de desvalorización de los docentes, en general" (Birgin, 2000). Para los modelos de gestión, ello significó trabajar entre la legitimidad/ desligitimidad de los docentes formadores y la acción focalizada en la mayor autonomía institucional y responsabilizaron a directivos y docentes por los éxitos/fracasos obtenidos en la gestión institucional, definiéndose competitivamente a instituciones categorizadas de mayor o menor calidad educativa.

Esta construcción institucional y del modelo de gestión en la formación docente descriptos, resultan discordantes con las actuales políticas de estado en materia de formación docente. Desde la sanción de la ley de educación nacional N°26.206y la ley de educación provincialN°13688; la formación docente inicial y continuase ve dentro de las ocupaciones de las políticas de Estado, donde para la formación docente en profesorados de nivel primario, inicial y de la modalidad especial, se ven claras modificaciones políticas, normativas, pedagógicas y curriculares. Las que se concretan en la implementación de los

Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial desde el 2008 en la provincia de Buenos Aires junto a otras estrategias de cambio, como la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) a nivel nacional; los programas de creación de centros de actualización e innovación educativa (CAIE), Planes de mejora para el nivel, capacitaciones sobre nuevas tecnologías entre otros programas de renovación pedagógica para el nivel superior.

El modelo de conducción analizado en este relato, en la experiencia local, en la provincia de Buenos Aires entre 1990-2014, de corte administrativista, verticalista y gerencial, aspiróa la acreditación académica para consolidarse en la región como institución formativa de 1° categoría, lo que fundamentó ciertas lógicas imperantes en la institución. Esto daría lugar a la preocupación por la disciplina, el control y la organización que garantice la categorización y competitividad entre institutos de la región educativa 24, "...insumió el esfuerzo de la gestión institucional como un modelo de institución inteligente" (Perkins, 1997; Gardner; 1943). Efectivamente este modelo imperante dejaba a los actores de la institución -tanto los docentes como los estudiantes, subsumidos en la exposición pública cuando se realizaban búsquedas más democráticas en la vida institucional. Toda vez que los docentes intentaban aplicar acciones fundamentadas en los marcos legales, normativos y pedagógicos curriculares, tendientes a democratizar la formación docente y el lugar de la educación superior, se cuestionaba directamente a los profesores, obturando la realización de dichas acciones. Éstos se veían entonces sobre cargados, culpabilizados, perseguidos y expuestos cada vez que el grupo de formadores proponía proyectos educativos alternativos, no coincidentes con el modelo de gestión vigente.

Los docentes y estudiantes que se "animaban" a sostener las propuestas emanadas del trabajo en equipo, quedaban reiteradamente deshabilitados y sancionados, quedando inhibidos y hasta ocasionalmente dirigidos a aceptar la renuncia a sus puestos laborales. En la organización institucional, los formadores quedaron fragmentados en la producción incipiente como equipos de trabajo, subsumidos en el desconcierto y la exposición frente a la sanción disciplinaria, (firma de actas) y moral (insultos públicos, interrupciones bruscas de clases, entre otras) y desacreditación pública en actos académicos.

El efecto de la contradicción quebraba la experiencia educativa de cada sujeto, y además toda vez que aparecía voluntariamente una práctica que buscaba un espacio integrado, interdisciplinario o colaborativo acorde a las

propuestas de formación de los diseños curriculares en reciente implementación, era evidenciado desde la gestión como acciones desafiantes a la autoridad, se reprimía la posibilidad de actuar, preguntar y preguntarse colectivamente. Este modelo de gestión "anti dialogal", como indica Freire (2008:92) se funda en una relación vertical, desamorosa, acrítica, no humilde, desesperante, arrogante y autosuficiente", la que se sentía como callejón sin salida.

Huergo (2000) plantea que en toda práctica educativa subyace una "teoría muda" que se trasluce a través de una posición frente a los procesos sociales. En el caso analizado, la gestión sostuvo una acción y una producción académica acorde a los lineamientos de las políticas neoliberales, aun cuando las propuestas teóricas, académicas, normativas e institucionales en desarrollo sostenían otro enfoque. Convivieron en la contradicción de un discurso de apertura y de diálogo propositivos, que finalmente entraría en conflicto con la habilitación y valoración concreta hacia los docentes y estudiantes. La adhesión a los nuevos discursos políticos educativos, no se visualizaría en los cambios sobre las prácticas. Esa práctica imperante en la institución que se analiza, pone entonces al desnudo una contradicción que no puede ser visualizada, ni acompañada, ni abordada desde la gestión ni desde los órganos de supervisión; como tampoco lo son, en las entidades gremiales locales. Los reclamos que llegaban a éstas últimas eran verbales e individuales e individualizado el reclamo del docente o los docentes frente al malestar provocado por situaciones vividas; la gestión reaccionaba castigando con virulencia al docente.

Es en este contexto institucional que un pequeño grupo de docentes junto a personal administrativo, encontrándose en la acción comunicativa, en cuidados interpersonales solidarios, empiezan lentamente, entre el 2009/2012, a sostener diálogos reflexivos, que acompañan la implementación de los diseños curriculares en forma simultánea a la apertura de las preguntas sobre la experiencia y la vida en esta cultura institucional.

Se inicia entonces un proceso de análisis como elaboración simbolizante, (Garay, 1996:132) para producir conocimiento, autoconocimiento político institucional, en el colectivo y en los individuos, como un espacio y un tiempo favorables para la discusión, abordajes de la contradicción o la corroboración de discursos y/o prácticas más democráticas, pero atravesados por la confusión y la desorientación. Como una dinámica progresiva (Fernández, L. 1996) se inaugura un proceso de reconocimiento y recorte de los problemas,

se buscan caminos, se pregunta mucho, se necesitan de otros para buscar respuestas posibles para avanzar e intervenir.

En este marco de actualización académica y formativa en el nivel entre 2012 y 2014, ese cuerpo de profesores se habilita para iniciar recorridos de construcción colectiva de pensamiento, que tensiona y disloca el modelo de gestión sostenido.

La cultura institucional que se pretende favorecer intenta inscribir progresiva, lenta y cuidadosamente -en las formas y los tiempos- otro esquema de trabajo opuesto a la idea de rendimiento como organizador de la acción institucional. Se trataría de una institución de existencia (Enriquez,1987. En: Garay,L., 1998), que busca construir produciendo conocimientos que posibiliten simbolizar la vida institucional con la continuidad de análisis críticos. Se piensa esto posible en base a una praxis, que colabora en el pensamiento de la formación inicial junto a los estudiantes del nivel, discutiendo, problematizando las contradicciones que surgen y buscando preguntas permanentes sobre el sentido de la formación docente en concordancia con un "estar" / "ser" entre acción y reflexión.

Intentamos construir un pensamiento complejo acompañando las acciones, con cierta racionalidad en vez de la irracionalidad y la emotividad que iba procesando la situación de ruptura. La racionalidad entendida como la disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción para adquirir y utilizar conocimiento falible (Habermas, 1989: 373). El concepto de racionalidad comunicativa, se apoya en la capacidad del habla argumentativa de lograr acuerdos sin coacciones y en la que los participantes "…""*superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas, se asigna a la vez, la unidad del mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas*" (Habermas, 1987: 27).

En este proceso se sucedieron y suceden momentos de conflictividad interpersonal, de distanciamientos y sensibilidades extremas. Toma lugar la denuncia desplegando sentidos a las acciones de gobierno y delimitando caminos posibles. Sólo la convicción hizo lugar para tender a romper el pensamiento binario de una única verdad. Se fue intentando poner en juego la curiosidad, en la débil contingencia, visualizando algún horizonte de sentido ante el que se abrían múltiples respuestas posibles.

Entonces se fue comprendiendo el sentido a la acción. Se pudo ejercer la denuncia como otro yo, dirigido a evidenciar cada hacer, para entramarlo en la red de intereses o de sentido del que procedía. Denunciar fue siendo una forma de la pregunta, llevando al absurdo, desnaturalizando nuestros actos.

Se propuso cada vez, volver a formular preguntas, aún no formuladas... Preguntar por qué de las acciones iniciadas, por qué unos y otros, en el lugar interno de la institución y en la exterioridad. El lugar de los representantes gremiales, de los asesores jurídicos convocados, de los inspectores de la región y del distrito, de los medios de comunicación locales; invitándolos en la emergencia de preguntas necesarias, superando tradiciones de pensamientos binarios heredados.

Eje del trabajo colectivo

El Tain (taller integrador interdisciplinario), fue el primer espacio institucional que generó una verdadera instancia dialógica (Freire) en un contexto de racionalidad comunicativa, como relato de sentido, como acción comunicativa inspirada en el diálogo, la escucha y la pregunta. El diálogo surgió como un modo de establecer relaciones interpersonales y también como un intercambio disciplinar, donde el saber de cada uno enriquecía y modificada el propio saber disciplinar y la práctica pedagógica: La filosofía y la pedagogía, las condiciones del mundo contemporáneo. Las didácticas y la subjetividad y la cultura, atravesadas por la comunicación, las disciplinas científicas y las tecnologías de la información y la comunicación, cada uno poniendo sus voces, en un pensamiento complejo buscando la humanización intersubjetiva entre docentes y estudiantes de educación superior donde se juegan las posiciones de elección y los proyectos de vida. Los profesorados convocados han sido los que forman en docencia para niveles de educación primaria, inicial y discapacidad. Lo que va lentamente replicándose en los profesorados para el nivel secundario, pero ello no se vislumbra como lugar de potenciaciones en estas nuevas construcciones, toda vez que aún no se abren espacios de encuentros sistemáticos (como los talleres integradores de otros niveles de formación inicial).

Los lenguajes que se ponen en juego buscan lo común en las lógicas de institucionalidad. Singularizada la acción, localizada en este ISFD en tiempo presente, se despliega la pregunta por la diferencia. Se produce un salto en lo humano a buscar sentido, se busca una pregunta acerca del orden como

búsqueda y hallazgo de lo común en lo diferente (Sztajnszrajber, D: 2014).

Se necesita aun de una apertura que no olvide que el hacer cobra su sentido original **historizando**, para no negar y para asumir el riesgo de la acción y para decidir por dónde continuar. Con esta intención se regresa a las experiencias realizadas en los años anteriores en la institución identificando sus producciones, los sentidos e intereses de ese momento institucional, para su problematización y su reedición, en consonancia con los sentidos que se buscan en este proceso de institucionalización inaugural.

Se retoman proyectos iniciados y truncos en las experiencias del Polo de desarrollo y, del Caie (Centro de Actualización e Innovación Educativa). El Tain colabora en las rupturas de lo fosilizado. Es por ahí que acontece lo nuevo, cuando la fuerza de lo colectivo supera la fragmentación en espacios y tiempos que recién ahora se pueden empezar a pensar como flexibles. Lo que implica para profesores y estudiantes, volver a pensarse en los encuentros, compartiendo disciplinas en la enseñanza… invitar a los estudiantes a pensarse docentes democráticos sin temor a la autoridad.

Se inicia una vivencia de matriz crítica que genera crítica, que en algunos busca encontrarse desde la confianza. Por eso el diálogo se vuelve acción que comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Desde la institución se generó también en algunos estudiantes la posibilidad de pensar en otro tipo de institucionalidad.

La sistematización de las prácticas de los proyectos desarrollados, se concibe como una forma de producción de conocimientos basada en la recuperación y comunicación de las experiencias vividas. Se lo considera un relato de sentido, cuando implica explicitación de aquello que sabemos o que creemos saber. Lectura, descripción e interpretación en una secuencia lógico temporal para reconstruir "lo que ha sido o está siendo" tomando como más relevante. Se intentan seleccionar los aspectos/ejes más significativos en este tiempo institucional, identificando prácticas que no necesariamente significan que sean "las mejores". Pero también la sistematización posibilitará la producción de saber porque confluyen en ella, procesos investigativos para un mismo proceso de conocimiento del colectivo para el mejoramiento institucional.

El Tain y la implementación institucional del Programa Nacional de Formación Permanente habilitarían otros modos de aprender, reconociendo lógicas diferentes de gobierno institucional.

La sistematización de experiencias en cada uno de los proyectos colabora en la recuperación del trabajo en los espacios y tiempos de la institución. En los últimos cuatro años se asume como eje problemático las prácticas de formación y la construcción democrática, junto al acompañamiento a las trayectorias formativas y la mejora de las propuestas de enseñanza de los formadores.

La experiencia institucional presente, revisa los efectos de la post resistencia del colectivo de profesores formadores involucrados en este relato. Ante la dilución de la autoridad vigente, se vive la tensión entre el temor a la reposición del modelo de autoridad ya conocido y la búsqueda de otro modelo democratizador. Los órganos de supervisión están presentes. Muchos actores institucionales continúan considerando los riesgos de posiciones que refuerzan el control, la vigilancia y la sanción. Pero comienzan a fortalecerse al interior de la vida institucional, los órganos de participación tales como el Consejo Académico, el Centro de Estudiantes, la Asociación Cooperadora.

La compañía son las preguntas. Otros docentes y los estudiantes, son partícipes del proceso de democratización al que se suman voces lenta y progresivamente, a veces sin entender e interpretar los códigos en los que el grupo promotor va pensando la gestión hacia el gobierno, en pasajes habilitados de la responsabilidad de construir democracia.

Entonces pensar en los espacios y los tiempos para que ello pueda suceder, son una opción que flexibiliza.

La democracia se construye asumiendo la “paradoja democrática”: la de aquellos que confían en la democracia como habilitante de la igualdad y aquellos que reclaman una autoridad-dominio y reproduce la desigualdad. (Greco, MB.; 2012:49). Aceptar esta paradoja conduce a la invención, el trabajo en la brecha, y también un tipo de autoridad garante de apertura de espacios, que se desliza a la autorización de otros que cuestionen su propio poder y redefina su lugar. Este trabajo que se propone iniciar entre iguales que se emancipan es un trabajo que se reconoce en el conflicto y las contradicciones, que no concluye ni se cierra sobre sí. “*Resta como acción inventar el lugar de una autoridad que filie emancipando, que transmita en igualdad, que gobierne liberando.*” (Greco, M.B.; 2012:59)

Se avanza en la cotidianeidad por tanteo, por voluntad, por el sentido de convicciones compartidas, entre la fragmentación que quiere superarse y la desorientación de las contradicciones; en imágenes idealizadas que convocan

en rebeldía, en posiciones de desacato, de disconformidad, a expresar la desconfianza a la democracia como control, insistiendo cada vez en la búsqueda de la igualdad. Insistir sosteniendo la paradoja democrática en prácticas de formación de docentes, es habilitar espacios, atravesados por procesos muy lentos que requieren de "auto vigilancia epistemológica y política" en el autogobierno, de sentirnos parte de la construcción de lo común. Para una propuesta de abordaje en la educación superior, es el intento siempre humilde, dispuesto, intencionado de enseñar, con una propuesta de "formar" formándonos, junto a los estudiantes del nivel como parte de una experiencia democratizadora; donde la participación democrática permitiría autorizarse cada uno/una en sus pensamientos.

De ahí que en la experiencia de lo cotidiano local, se va dando forma a la emancipación y la libertad igualitaria. Esto es ser parte del proceso en transición hacia la democratización. Es promover la construcción de un saber que se inscribe en una historia y se proyectaría en un futuro.

Movilizados desde el gobierno democratizador se inician articulaciones con niveles y modalidades del sistema educativo revisando las prácticas formativas y de enseñanza para los niveles para los que se forma. A través de **mesas de conversaciones** se generan espacios de encuentros entre supervisores, entre directivos de escuelas asociadas al ISFD; con profesores de práctica y otros formadores de distintos campos formativos y directivos del ISFD y se generan acciones estratégicas para la mejora de experiencias de prácticas situadas.

Reflexiones finales

El actual sistema educativo es el que nos permite complejizar, abriendo cada vez, poner en diálogos entre lazados, sondear distintos elementos del sistema educativo (políticas gremiales, modelos de intervención supervisada, implementación de Planes jurisdiccionales y distritales y la participación de la institución formativa en la articulación de los niveles del sistema educativo) en interrelaciones que potencian las acciones políticas institucionales.

La horizontalidad de los espacios de TAIN (taller integrador interdisciplinario) y el PNFP (Programa Nacional de Formación Permanente; ambas como políticas de Estado), nos está permitiendo construir nueva organización institucional como búsqueda de formas de gobierno democrático. En términos de

Gimeno Llorente P. (1994:105) teniendo en cuenta la naturaleza mixta de las instituciones educativas, reproductora y potencialmente crítica, la acción comunicativa permite señalar unas funciones específicas de lo escolar, encaminadas a la reproducción simbólica del mundo de la vida social, pero desde una posición crítica que potencie procesos de innovación y cambio escolares y comunitarias.

Se organizan desde el presente la posibilidad de generar proyectos de trabajo institucional que buscan articular los distintos niveles del sistema educativo desde las prácticas formativas de docentes (mesas de trabajo interniveles). Al mismo tiempo orientando de forma articulada el adentro con el afuera de la vida institucional. Una especie de bisagra de la educación superior que la reposiciona no ya como sistema residual con una función sistémica de conservación y mantenimiento del orden social y reproducción material y cultural; sino de la posibilidad de cambio crítico que conlleva a un replanteo de las concepciones sociales sobre la sociedad y el conocimiento, sobre las instituciones educativas y la docencia. El trabajo institucional democratizador guarda las intenciones y propósitos de facilitar el pensamiento complejo para revisar las prácticas sedimentadas y/o emergentes (Huergo). Buscar preguntar y responder; con otras significaciones que encuentren sentido diverso a la docencia y a la tarea del docente como actor central de todo el sistema educativo, siempre que éste tiene la posibilidad de ser constructor y productor de su conocimiento en una acción colaborativa en las instituciones formativas. Para que estos aprendizajes de formación inicial, se hagan permanentes en las organizaciones escolares, como reedición de las acciones comunicativas responsables, basado en un modelo de racionalidad crítica para la mejora del trabajo docente y de la organización escolar.

Se reconoce que "*no es sencillo enseñar cómo no se ha aprendido*". (Prieto Castillo, 2011: 153). Si se espera que los estudiantes de la formación inicial se apropien de sus posibilidades, indagando, interactuando como constructores colectivos de pensamiento; los educadores estamos convocados a vivenciar junto a ellos, por las mismas prácticas interpelándolas en el ámbito institucional, con respeto, con cuidado, con confianza, con posicionamientos éticos y políticos. Este pensamiento que es **complejo** ubicado en un tiempo y en un momento local particular, no será un pensamiento **completo**. Lo complejo por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre.

Se lanza así a la aventura incierta del pensamiento de lo humano en comunicación mediada por lo pedagógico, en una pedagogía de sentido.

Bibliografía

Diker; G. Terigi,F. (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Ed. Paidós. 1° edición, 3° reimpresión

Freire P. (2008). *Educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo XXI. 2° edición.

Garay, L (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas conceptos y reflexiones. En Butelman I. (Comp). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación.* Argentina: Paidós. 1° Edición 1996. 2° Reimpresión 1998.

Gimenez LLorente, P. (1994). ¿Puede la institución escolar contribuir en la construccicón de sociedades más racionales? La Institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa. En *Teoría de la Educación.* Volumen VI.

Giovine, R. Martignoni, L: (2010). *Políticas educativas e institucionales escolares en Argentina.* Buenos Aires: UNCPBA. 1° edición

Greco Ma. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática.* Buenos Aires: Ediciones NOVEDUC. 1°edición.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Buenos Aires: Ed. Taurus, Madrid. Tomo I

Habermas, J (1989). *El discurso filosófico de la Modernidad.* Buenos Aires: Taurus, Madrid.

Huergo J. (2000). Para una topografía de comunicación/educación. *5° Congreso de la Asociación Latinoamericana de investigadores de la comunicación*. Abril. Chile.

Huergo, J. (2005). *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas.* La Plata: Centro de Comunicación-Educación.

Kaplún (1992). Repensar la educación a distancia desde la comunicación. En *Cuadernos de Diá-logos.* Lima, Perú

Kaplún M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre.

Morin, E. (1999). *La inteligencia de la complejidad. Epistemología de la complejidad.* L' Harmattan. Paris: Traducción de Luis Solana Ruiz.

Pineau, P, Birgin, A (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber y Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?*

Rearte M. y Cerro G. (2007). *Concepciones sobre sistematización.* Serie: Líneas de Investigación – Año 1 / N° 4 / Noviembre 2007. DIyPE.

Sztajnszrajber D. (2014). *¿Para qué sirve la filosofía? Pequeño tratado sobre la demolición.* Buenos Aires: Ed. Planeta.

Las trayectorias de formación de profesores/as en un territorio fragmentado: el partido de Pilar. Nuevos interrogantes para un estudio longitudinal

María Magdalena Charovsky[1]

Introducción

En esta presentación desarrollamos por un lado, las ideas centrales de la tesis de Maestría "*La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires*" y por otro, planteamos nuevos interrogantes que nos permitan volver a pensar el problema desde otras coordenadas con el propósito de iniciar una nueva investigación. Es decir, nuestra intención es darle continuidad al estudio original realizando un estudio longitudinal de las trayectorias de formación e inserción profesional de los/as estudiantes de profesorado en Pilar.

En la tesis realizamos un estudio de caso sobre la formación de profesores/as en Pilar, provincia de Buenos Aires. La pregunta que orientó la investigación fue qué relación guardan las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado con sus itinerarios escolares previos y con sus expectativas de inserción laboral en un territorio polarizado socialmente. Partimos de la hipótesis de que las trayectorias de formación de los/as estudiantes de profesorado estarían condicionadas por la desigualdad geográfica y su relación con el origen social y con la trayectoria escolar. A su vez, se produciría una configuración específica del sistema formador que reforzaría las situaciones de desigualdad características de la zona dando lugar a un tejido de circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales.

Los cambios socio-espaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas

[1] IICE - FFyL – Universidad de Buenos Aires, Argentina. malenacharo@yahoo.com.ar

en la experiencia vivida en esos espacios? En Pilar se han superpuesto dos lugares diferentes delimitando modos de circulación diferenciados y estableciendo fronteras simbólicas. Las formas de percibir, habitar y usar (o evitar) esos espacios por parte de los sujetos, dará cuenta de la posición social y de las formas de representar el espacio y a sí mismos en él. ¿Cómo inciden estos procesos en los/as estudiantes de profesorado? ¿Qué relación guardan estos fenómenos con las instituciones formadoras y con sus expectativas laborales?

Esta investigación la realizamos en el año 2011. En ese momento entrevistamos estudiantes de profesorados próximos a egresar. Hoy nos preguntamos, ¿qué sucedió efectivamente con ellos? ¿Qué podríamos decir hoy de las conclusiones de la tesis? Así nos planteamos averiguar cómo ha sido la inserción profesional de estos/as jóvenes uniendo ambas investigaciones de modo longitudinal. Algunos de los interrogantes y ejes de análisis que nos estamos planteando son parte de este trabajo.

Desarrollo

En la tesis abordamos el estudio de la formación de profesores en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires. Se trata de una localidad con características socio-espaciales particulares. En función de ello, los ejes de análisis guardan relación con las prácticas ligadas a la formación, situadas en un contexto de polarización social y con las representaciones que circulan y producen los actores sociales en relación a ellas.

En esa investigación organizamos **los referentes teóricos** en tres ejes: las trayectorias educativas, la dimensión territorial y la configuración del sistema formador.

Partimos de definir las trayectorias **(primer eje)** como los itinerarios personales que se desarrollan en determinados contextos sociales, culturales y territoriales; las experiencias vividas por los sujetos en los ámbitos específicos permitirán la constitución de la subjetividad. El estudio de las trayectorias alude al problema de la imbricación entre lo social y lo subjetivo. Los itinerarios se desarrollan en configuraciones sociales mediadas por las instituciones (Jacinto, 2009). En este contexto particular se han ido conformando circuitos diferenciados de circulación que condicionarían las trayectorias personales y formativas. Los sujetos *elegirían* ciertos recorridos y *omitirían* otros en función de lo que consideran posible, adecuado o permitido. Los conceptos

de habitus (Bourdieu, 1980) y de autocoacción (Elías, 1989) nos permiten pensar en estas dinámicas que refieren a los fenómenos de reconocimiento de lugares y posibilidades a partir de la internalización de pautas que en su origen eran externas. Estos procesos darían lugar a la conformación de circuitos de evitación (Birgin, 2000), que operarían como espacios diferenciados de circulación y habilitarían experiencias también diferenciadas. Un elemento que complejiza la situación es que las trayectorias escolares anteriores a la formación docente - atravesadas por situaciones de desigualdad, inciden en las posibilidades de enfrentar el profesorado en los casos en que se trató de experiencias de escolaridad de "baja intensidad" (Kessler, 2006) - así como el tránsito por ciertos itinerarios de formación, condicionarían los ámbitos que los sujetos "elegirán" para trabajar.

Finalmente tomamos el aporte de B. Lahire quién dinamiza la mirada sobre el hábitus al expresar que el actor habita una pluralidad de ámbitos y posee un stock de esquemas de acción (Lahire, 2004) que se activan a partir de desencadenantes que provienen de las situaciones del presente. Ello implica una *actividad selectiva* por parte del sujeto. Es decir, los condicionantes que mencionábamos, son eso, condicionantes pero no determinantes.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo incide este territorio en las trayectorias de los sujetos (**segundo eje: la dimensión territorial**). Partimos de concebir al espacio como *una construcción* social, producto de pugnas de poder. Es experimentado y practicado por los sujetos y condicionado por la clase social. El espacio es un lugar practicado, es lo percibido por la subjetividad. (De Certeau, 1996). Los cambios socio-espaciales que ha sufrido la zona afectan la relación de los sujetos con los lugares ya que establecen jerarquías y marcas de desigualdad. La traza del espacio social define y asigna posiciones. ¿Cómo han incidido las transformaciones urbanas en la experiencia vivida en esos espacios? Pilar sufrió un crecimiento que trajo aparejadas el establecimiento de fronteras simbólicas. Se han yuxtapuesto capas a lo largo del tiempo, superponiendo dos lugares diferentes y delimitando las circulaciones en la zona. Nos peguntamos en el momento de realizar esa investigación cómo incidió en los/as estudiantes las formas de percibir y habitar ese espacio social ¿Qué relación guarda con las instituciones formadoras?[2] Nos

[2] En los últimos años se ha desarrollado una nutrida investigación social y socioeducativa en la zona de Pilar. A. Garay analiza el impacto que los cambios en la economía han producido en los

preguntamos hoy cómo incide en los modos de insertarse como profesores noveles. Qué mecanismos de elección y evitación han entrado en juego ligadas a la configuración del espacio social en Pilar.

Estas preguntas nos conducen al **último eje: la configuración de la formación docente**. ¿Qué sucede en el contexto específico de Pilar con los ámbitos de formación docente? ¿Se han conformado circuitos diferenciados o se trata de circuitos desiguales? Planteamos como hipótesis que el sistema formador reforzaría la situación de desigualdad que proviene del origen social y del sistema escolar. Los sujetos *permanecen* en el circuito por percibirlo como lo posible o esperado para ellos. Frente a la existencia de circuitos sociales y escolares, las instituciones formadoras –y las experiencias que propician– tenderían a reforzar en las elecciones laborales de los futuros egresados la vuelta a lo conocido, al propio circuito de origen. Sin embargo, puede haber matices entre la acción de los sujetos y los entramados sociales particulares.

Las marcas de desigualdad tendrían además del tradicional y conocido origen social y familiar, otra fuente: el propio sistema educativo. ¿De qué modo inciden las trayectorias escolares en la formación docente y cómo condicionarían la inserción laboral de los egresados? Las variables como la distribución geográfica (Kisilevsky, 2002) los medios de transporte, la accesibilidad, los tiempos y costos del transporte, son condicionantes a estudiar al abordar el problema de los circuitos del sistema formador. La distribución territorial de las instituciones es también un condicionante de relevancia. El acceso físico tiene un peso insoslayable por las distancias que presenta esta zona en la elección de la carrera. Sin embargo, las barreras no son solamente físicas sino también simbólicas. Por lo tanto, podríamos plantear la existencia de circuitos de formación docente relacionados con los circuitos escolares.

Algunas aclaraciones de orden metodológico

El enfoque teórico – metodológico de la investigación realizada es

---

espacios y sus usos sociales que implica una nueva conflictividad social ligada a la falta de integración de los diferentes sectores sociales y a su coexistencia en circuitos de circulación diferenciados (Garay, 1999). M. Svampa recurre a la idea de fragmentación urbanística, social y política para analizar las transformaciones en Pilar. Explica que se ha producido un desplazamiento del modelo europeo de "ciudad abierta" a un régimen de "ciudad cerrada" propio del modelo norteamericano y caracterizado por la ciudadanía "privada". Plantea que el modelo de socialización "burbuja" rompe con el ideal integrador de la escuela pública. (Svampa, 2001). ¿Cómo incide esta configuración urbana en los proyectos de formación? ¿Cómo se delinean las trayectorias?

cualitativo en tanto buscamos comprender los fenómenos socioeducativos recuperando los significados que los sujetos implicados les adjudican (Kornblit, 2007). La elección de la ciudad de Pilar responde a las transformaciones sociales que ha sufrido en los últimos años, que por un lado cristalizaron en una configuración social polarizada, y por el otro se manifiesta en el crecimiento demográfico notablemente más elevado que las otras localidades de la misma región. Ello ha llevado a la pregunta por el impacto que estos procesos han tenido en la formación docente. Por lo tanto Pilar se transformó en un analizador privilegiado para estudiar este problema.

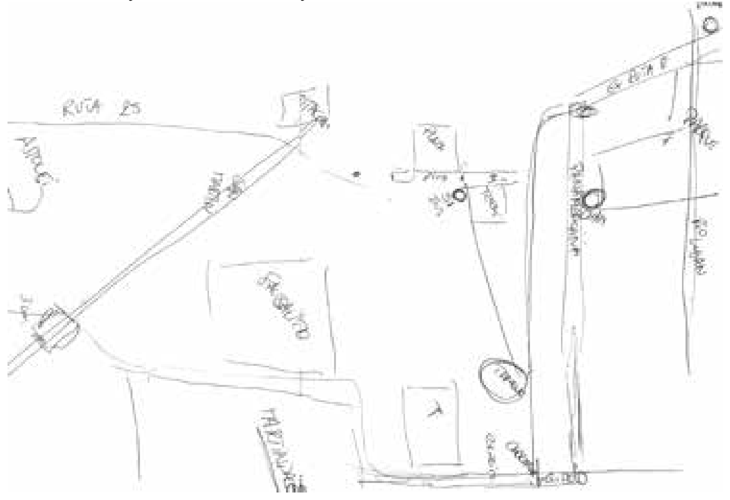
El referente empírico estuvo conformado por estudiantes de profesorado del área de Ciencias Sociales y Lengua y Literatura para el nivel secundario que cursen sus estudios en alguna institución (instituto o universidad) de la ciudad de Pilar, como parte de la región educativa N° 11. En la investigación realizamos una primera etapa cuanti-cualitativa[3]. Sin embargo se trató de una investigación cualitativa y el núcleo central lo constituye la segunda etapa que es netamente cualitativa. El instrumento privilegiado de esta etapa fue la entrevista a estudiantes con elaboración de gráficos de los recorridos habituales. Estos datos conforman el corpus principal de la investigación. Entrevistamos a diez estudiantes de la institución N°1 y a seis la institución N°2. Por otro lado, el análisis de las entrevistas a los/as estudiantes fue organizado en dos momentos, primero enfocando en el contenido de cada entrevista y luego buscando regularidades a partir de los ejes teóricos.

Algunas referencias al espacio social son difíciles de comprender si no se conoce la zona, por lo tanto presentamos a continuación dos gráficos realizados por diferentes estudiantes durante las entrevistas.

---

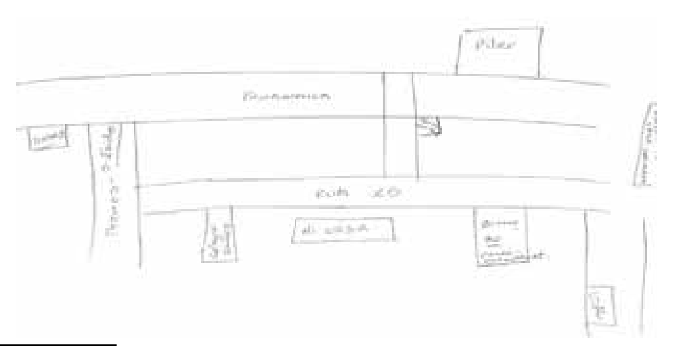
[3] La primera etapa de la investigación tuvo el propósito de construir un contexto de análisis. En esta etapa se realizó el relevamiento de la oferta de educación superior en la región educativa estableciendo relaciones con datos demográficos. También entrevistas a directores o jefes de área de los cuatro institutos de la región que cuentan con los profesorados elegidos y a la profesora del área didáctica del ciclo de formación pedagógica de la universidad situada en Pilar. Finalmente aplicamos encuestas, por un lado a 65 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras seleccionadas de los institutos de la región (estas encuestas fueron de carácter censal) con el propósito de obtener datos de carácter exploratorio y de contextualizar el caso particular de Pilar. Por otro lado encuestamos a 45 estudiantes de 3º y 4º años de las carreras elegidas de un instituto (Institución N°1) y a 15 estudiantes del ciclo de formación pedagógica de una universidad (Institución N°2) de la ciudad de Pilar. Estas últimas forman parte del corpus de la investigación.

Gráfico N°1. Realizado por Javier [4]durante la entrevista: Casco urbano de Pilar, barrios y localidades adyacentes



En este gráfico pueden visualizarse características del espacio social propios del conurbano: es decir la mezcla de elementos pertenecientes a la ciudad con otros rurales, dando cuenta de un espacio de transición. Se señalan diferentes elementos como barrios privados, rutas, la vía del tren, "el tanque de agua", la plaza, el río. Algunos de ellos pertenecen a la ciudad, otros son accesos a la misma o lugares que el entrevistado atraviesa en sus recorridos habituales.

Gráfico N°2. Realizado por Catalina durante la entrevista: El Km 50 de ruta panamericana. Zona de nuevas urbanizaciones



[4] Los nombres de los/las entrevistados/as han sido modificados.

En el caso de este gráfico, la característica es la ausencia del casco urbano. Pilar es graficada como un espacio anexado. Lo central es la circulación en la línea de la autopista y ruta aledaña. La percepción del espacio es bien diferente que en el caso anterior ya que los recorridos cotidianos son otros.

Análisis a partir de los ejes teóricos

Eje 1. Las trayectorias escolares, educativas y de formación

Al analizar la relación entre las *trayectorias de formación profesional y las trayectorias escolares* identificamos algunas tendencias: varios/as estudiantes describieron su paso por la escuela secundaria (refiriéndose a su experiencia de conocimiento) como pobre o deficitaria. Sin embargo este hecho produjo marcas diversas en cada caso. ¿A qué se debe esta diferencia? Radicaría en la *conjunción* de distintos elementos: cuando en la trayectoria se combina el paso por una escuela cuya función de transmisión de conocimiento estuvo deteriorada y el capital cultural familiar del sujeto era restringido, tendió a producir condiciones adversas para avanzar en la trayectoria de formación profesional. Hubo otros casos que también criticaron su escuela secundaria, pero el capital cultural familiar consiguió contrarrestar esta situación desventajosa. En los primeros casos esto provocó interrupciones en la trayectoria de formación profesional, los/as estudiantes iniciaron una carrera que luego dejaron. A pesar de ello las interrupciones (en la medida en que los sujetos no se desalientan y continúan otra carrera) también pueden ser interpretadas como prácticas productivas, como búsquedas para concretar su proyecto de formación, como usos tácticos en condiciones que les fueron adversas. Esto nos conduce a pensar en los *modos de hacer* por parte de los sujetos que tácticamente fueron encontrando caminos. Pablo y Oscar eligieron ciertos empleos, descartaron otros lugares de estudio, tomaron decisiones para *crear las condiciones* de posibilidad de su proyecto formativo y profesional. Cuando llegaron al profesorado ya habían recorrido un camino, ya no eran los mismos que cuando comenzaron su primera carrera, habían incorporado el habitus académico. Sin embargo la formación es un proceso más profundo y complejo que no se limita a la trayectoria escolar y educativa. El proceso de formación de cada estudiante entrama sus experiencias con la propuesta de la institución formadora dando lugar a recorridos variados e idiosincráticos.

Por otro lado la *cuestión de género,* está presente en las entrevistadas

sin diferenciar clase social o situación de vida. Las decisiones y el desarrollo profesional de las mujeres están impregnadas por esta condición y por ser esposas y madres. El género afecta las trayectorias a través de postergaciones o dejar proyectos inconclusos y está naturalizado por parte de las propias entrevistadas ya que lo describen como algo que "les sucedió", incluso como justificación de las postergaciones pero sin problematizar que estas decisiones responden a su condición de mujeres.

Finalmente el tipo de *organización institucional* puede influir en las trayectorias. La mayoría de los/as estudiantes del instituto interrumpió otros estudios en universidades nacionales. Sin embargo, luego de ese paso llegaron al instituto y avanzan en el profesorado. Podríamos interpretar que el formato secundarizado, y por lo tanto familiar y conocido, les resultó más amigable, además de lo mencionado antes: ya contaban con experiencia en el nivel superior. Este tipo de formato institucional presentaría entonces dos caras opuestas, por un lado infantilizaría a los estudiantes (Birgin y Pineau, 1999) demandando tiempos de cursada que les resultarían difíciles de sostener. Por el otro, en ciertos casos podría funcionar como un dispositivo de hospitalidad.

Eje 2: la relación con el territorio

Todos/as los/as entrevistados/as, de una u otra manera, están condicionados/as por las distancias y los tiempos de traslado de un lugar a otro. Tanto las elecciones que han realizado como las que esperan hacer a futuro al insertarse laboralmente están mediadas por la percepción del espacio social que habitan, por los modos de practicarlo y experimentarlo. Viven ciertos espacios como propios y otros como ajenos y se van delineando *circuitos de uso y de evitación.*

En la tesis incorporamos los gráficos que realizaron los/as entrevistados/as con el propósito de identificar los ámbitos por los que circulan y cómo los perciben, qué hitos identificaban como significativos, indagar qué lugares no aparecían en esos recorridos. La primera regularidad es la ausencia de cuadrícula urbana. Señalan barrios por los que pasan en su recorrido, sobre todo countries. Los/as estudiantes del instituto destacaban durante el relato la relación de exterioridad con ellos. Por el contrario, las estudiantes de la universidad describían estos ámbitos como propios. Las formas de representar el espacio practicado están impregnadas por la configuración que fue tomando Pilar en los últimos años. Las referencias a las que acuden son propias del conurbano.

Se trata de espacios en los que predomina un objeto por sobre una referencia como la calle, la numeración, etc. porque son visibles desde lejos al andar en la ruta. Un entrevistado diferenció Pilar del kilómetro 50. Los/as estudiantes del instituto recorren un circuito que viene de los barrios o de otras localidades a través de las rutas y entra en la ciudad. No aparece el circuito del km. 50 como propio ni en sus relatos ni en sus gráficos. En algunos casos identificaban countries o emprendimientos comerciales sobre la ruta, pero no como un espacio propio, sino de otros (Ver gráfico N°1). Ponen en acto y expresan mecanismos de autoexclusión del circuito del km. 50. Los modos de circular suelen ser utilizando el transporte público disponible en estos espacios. Por el contrario, las estudiantes de la universidad desarrollan su vida cotidiana en el kilómetro 50 y acceden esporádicamente a la ciudad de Pilar porque pertenecen al otro circuito (Ver gráfico N°2). Para habitar en él es casi imprescindible el uso de un vehículo particular ya que hay lugares, entre ellos algunos colegios, a los que se llega exclusivamente en auto. Finalmente es una excepción encontrar algún residente de country que vaya al instituto de formación.

¿De qué modo influye el territorio en las trayectorias de los/as estudiantes? Identificamos dos modos: con interrupciones o a través de elecciones basadas en la evitación. De los/as dieciséis estudiantes, diez manifestaron haber comenzado sus estudios en otro lugar. Sin embargo, lo que denominamos ecuación tiempo- espacio-dinero los llevó a cambiar dando lugar a la primera interrupción en las trayectorias de formación profesional: dejar otros estudios por no poder resolver esta ecuación. Pilar es la opción viable por la cercanía. Hubo otros casos que no "necesitaron" hacer esa experiencia y de antemano excluyeron la opción de viajar.

N. Elías en su "*Ensayo sobre establecidos y forasteros*" analiza las relaciones entre dos grupos pertenecientes a la misma clase social. Sintetizando su hipótesis, se produce una distancia de poder entre ambos, el grupo establecido se ve a sí mismo como superior y los forasteros se ven como inferiores. La mirada en relación a los otros funciona en la medida que el otro grupo la acepta. Siguiendo esta idea, en Pilar encontramos entre los/as entrevistados/as tres grupos: los/as que residen en otros partidos y llegan a Pilar a estudiar, los/as que viven en la ciudad o sus localidades y se manejan en el circuito de la ciudad y los/as que se afincaron hace poco tiempo y viven en countries. El primer grupo mantiene una relación de exterioridad con la ciudad. Es un

lugar de tránsito, van a estudiar. El segundo grupo es el de los/as antiguos/as residentes. Viven el fenómeno de las nuevas urbanizaciones como una invasión y evitan el circuito del km. 50. Finalmente el último grupo lo conforman las nuevas residentes que se han mudado a algún country. Ellas concurren a la universidad privada. Debido al desarraigo una fuente importante de vinculación social es la escolaridad de sus hijos. Sus recorridos habituales son en el circuito del km. 50. Entran a la ciudad esporádicamente. Este último grupo sería el de los forasteros, los nuevos llegados. Sin embargo su forma de habitar el lugar, de moverse no se condice con lo que N. Elías analizaba en su estudio. Una diferencia es que estamos en presencia de *diferentes* clases sociales.

Las percepciones de un grupo hacia el otro, que en su estudio estaban marcados por el vínculo de superioridad e inferioridad, aquí se invierten. El forastero, no se ve en relación de inferioridad hacia los habitantes de la ciudad porque su condición socioeconómica presenta una ventaja relativa. En cuanto al grupo de antiguos/as residentes hemos encontrado diferentes visiones. Están aquellos que manifiestan rechazo hacia los nuevos grupos en los que reconocen una posición social aventajada con respecto a la propia. Están quiénes se autoexcluyen de este circuito por considerarse en inferioridad de condiciones. Estos casos darían cuenta de las manifestaciones de la fragmentación escolar y del sistema formador ya que los/as diez entrevistados/as del instituto pertenecen al circuito de Pilar u otras localidades, concurrieron a escuelas públicas o privadas masivas. No conocen las escuelas de elite, el instituto tampoco los/as acercó a ellas ni abordó este tema. Sólo una de los diez entrevistados/as del instituto accedió a trabajar en colegios de elite. El resto lo evita por motivos diversos. Por otro lado, una de las estudiantes de la universidad accedió a trabajar en el circuito público de escolaridad a pesar de que por su trayectoria lo desconocía. El resto no manifiesta excluirlo, pero tampoco lo ha concretado. Si sus vidas transcurren en el km. 50, ¿por qué cambiarían a la hora de trabajar?

En los gráficos que realizaron los/as entrevistados/as predomina la idea de *encrucijada* en dos sentidos. Pilar es percibido como encrucijada, como cruce de caminos, por los/as estudiantes ya que para la mayoría es un lugar de paso al que se llega a estudiar. Está atravesado por las múltiples vías que la comunican con las localidades y partidos lindantes. Este entramado general a través de rutas hace que se pierda de vista el espacio propio de la ciudad, su cuadrícula, su diagrama urbano. En el caso de las estudiantes de

la universidad, la accesibilidad y la circulación por la ruta se exacerban. Todo sucede en el kilómetro 50, la ciudad se invisibiliza. Otro sentido de la palabra encrucijada refiere a las elecciones. Los/as estudiantes del instituto han debido elegir su carrera entre varias opciones. En la mayoría de los casos, la primera elección fue otra que no pudo sostenerse por las distancias y los costos (se trataba de traslados a Luján o a Buenos Aires). La encrucijada ha sido entonces la posibilidad de estudiar ligada a la cercanía, otros tomaron su primera opción en base a este criterio. Pero en un caso o en otro la encrucijada está dada por la decisión ligada a la posibilidad y por lo tanto define las trayectorias. En cuanto a las estudiantes de la universidad, en su mayoría se mudaron a countries en Pilar. Se trata de lugares sin historia ni pertenencia para ellas. Experimentan situaciones de desarraigo y vuelven a sus lugares de origen cada vez que pueden. El afincarse allí también ha respondido a proyectos familiares vividos como encrucijadas: decidir un camino y determinado futuro. Para unos/as y otros/as, Pilar es una encrucijada en ambos sentidos, por el cruce de caminos y por las elecciones que han realizado. Todos/as parecen estar atrapados/as en el territorio, sin embargo ello no debe funcionar como forma de ocultar las situaciones de desigualdad que condicionan las trayectorias.

Eje 3: la configuración del sistema formador

El último eje hace referencia a la configuración del sistema formador en Pilar. En este estudio tomé dos instituciones: una universidad privada y un instituto de formación de gestión pública. Con respecto a los formatos institucionales el régimen del instituto responde a un formato escolarizado (cursada todos los días en el mismo horario, régimen de asistencia, actos escolares, etc). Sin embargo, el tipo de la organización de la universidad relevada tampoco escapa a este formato. Quiénes cursan una carrera lo hacen en una misma franja horaria.

Un aspecto relevante en relación a cómo se conforma el sistema formador es la propuesta que toma cada institución para organizar las prácticas docentes. Los profesores de práctica del instituto eligen las instituciones asociadas dónde los/as estudiantes realizarán sus primeras experiencias de enseñanza. Los/as estudiantes entrevistados/as han referido que se trata de escuelas públicas y de gestión social. La directora de la institución expresó que evitan ir a colegios privados para realizar las prácticas, especialmente

los de elite. Por otro lado, en la universidad realizan la práctica en dos niveles: en la misma universidad y en el nivel secundario. En el último caso son los propios estudiantes quiénes buscan las instituciones para realizar las prácticas. Además se trata de una propuesta muy acotada en el tiempo (dos observaciones y una práctica) que no permitiría la reflexión sobre lo realizado y nuevos intentos de aproximación. Parecería que se producen exclusiones sin mediar procesos de reflexión, sin reconocer las prácticas de enseñanza como prácticas sociales (Edelstein, 2012). Estos modos de acción tienden a pensar la formación como universales a aplicar. En nuestro caso de estudio, esta operación tiene el efecto de naturalizar las situaciones de desigualdad. En el caso del instituto no se accede al circuito privado de elite. En el caso de la universidad se deja la elección de las instituciones en manos de las/os estudiantes, por lo tanto el acceso al ámbito en el que realizarán la práctica estará mediado por la propia trayectoria y el capital social, funcionando como un sistema de refuerzo. A pesar de ello, Florencia que proviene del circuito privado trabaja en la actualidad en escuelas públicas y privadas así como en el programa FINES. Nuevamente nos encontramos con los aspectos productivos de las prácticas de los sujetos que trascienden lo esperado.

¿Pueden estas exclusiones incidir en las expectativas laborales de los/as estudiantes? La mayoría de los/as entrevistados/as del instituto plantea que *evitaría* los colegios privados de elite al pensar en su inserción laboral. Las estudiantes de la universidad, no descartan las escuelas públicas, pero tampoco las conocen ni son parte de su espacio cotidiano. Pareciera que ambas instituciones formadoras con sus exclusiones evitan abordar el problema de la fragmentación socioeducativa y de la inscripción de cada uno en este espacio social.

Conclusiones de la tesis

1. El territorio condiciona fuertemente las trayectorias (tanto en términos físicos – por la distribución geográfica de las instituciones – como simbólicos – por los modos de acceder, habitar y evitar los lugares). La mayoría de los/as estudiantes encuestados/as vive cerca de la institución formadora y ese ha sido un motivo de peso para elegirla. A través de este estudio hemos intentado darle visibilidad a este tema.

2. Lo accesible no refiere sólo a las distancias, la construcción de circuitos de formación también es simbólica. A. M. Ezcurra argumenta que este proceso

se da en el nivel superior junto con una diferenciación jerárquica, generando un proceso de desvío de los sectores populares a “segmentos institucionales de menor estatus”. (Ezcurra, 2011). Perduran los fenómenos de expulsión encubierta que son percibidas por los sujetos como fracasos individuales más que como problemas institucionales y sistémicos.

3. La interrupción en la trayectoria, el paso por la universidad no fue inocuo para los/as estudiantes del instituto ya que al ingresar al profesorado, ya no eran los mismos que cuando accedieron por primera vez al nivel superior.

4. Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entraman con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales futuras. Estas combinaciones producirían situaciones desiguales. Además, el espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en *capas de desigualdad* que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En esa trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que finalmente contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales. A pesar de ello hay casos que rompen lo previsible evidenciando que las *trayectorias se construyen*.

5. A pesar de identificar circuitos sociales, escolares y de formación docente, no podría considerarlos excluyentes. Prefiero pensar en una dinámica de *fronteras móviles o porosas* que permiten algunos intercambios entre ellos. Sin embargo, el pasaje de uno al otro no tendría las mismas posibilidades en ambos sentidos. Por exclusiones y autoexclusiones físicas o simbólicas, quiénes parten de una situación de desventaja social tienden a permanecer en el circuito de origen y quiénes provienen de un ámbito social aventajado se sienten con posibilidades de elegir. Por lo tanto el paso de un circuito a otro no tendría las mismas oportunidades en ambos sentidos. A través de los usos y cómo son practicados y representados los lugares, de las experiencias vitales de los sujetos en este contexto social, de las evitaciones, se va produciendo una construcción simbólica de los circuitos que retroalimenta esas mismas prácticas y representaciones. En resumen, Pilar presenta una trama socio-espacial caracterizada por la existencia de circuitos sociales y socioeducativos en los que también están incluidas las instituciones formadoras. Más allá de las porosidades entre los circuitos, cada institución tiende a formar profesores que finalmente se emplearían en las escuelas del mismo circuito.

6. La oferta de educación superior en Pilar está fragmentada. Las instituciones formadoras tenderían a reforzar la circulación en los circuitos de origen de los/as estudiantes en sus elecciones presentes y en sus expectativas futuras, al no dar cuenta específicamente del problema de la fragmentación socioeconómica y educativa en la que están incluidos.

Cierre… y reapertura

¿Cuándo finaliza un trabajo de investigación? Podríamos ensayar diferentes respuestas, pero una posible es: cuando deja de abrir preguntas. No es este el caso. Luego de haber realizado la tesis y de que pasaran algunos años (esta investigación es del año 2011) nos planteamos nuevos interrogantes para volver a mirar este objeto.

Hoy nos preguntamos, ¿qué sucedió efectivamente con estos/as estudiantes? ¿Cómo ha sido la inserción profesional de estos/as jóvenes? ¿Qué podríamos decir hoy de las conclusiones de la tesis?

Como expresamos antes, nuestra intención es darle continuidad al estudio original realizando un *estudio longitudinal* de las trayectorias de formación e inserción profesional de los/as estudiantes de profesorado en Pilar.

¿Cuáles son algunas de las coordenadas que nos estamos planteando hoy? Por un lado la hipótesis del peso del territorio en las decisiones de los sujetos (en este caso, la inserción profesional) debe ser estudiada. Por otro lado nos interesa abrir un camino que no desarrollamos suficientemente en la tesis: la relación de los sujetos en formación con el conocimiento y el saber (Astolfi, 2000), teniendo en cuenta que como profesores/as, su trabajo es fundamentalmente de transmisión cultural. Ello nos conduce a otros interrogantes: ¿qué sucede en el trayecto de formación con la relación con el conocimiento y la cultura? ¿Qué experiencias les ofreció la formación? ¿Qué sucede desde la enseñanza en las instituciones formadoras? ¿Cómo se perciben a sí mismos en relación a los campos de saber que transmitirán? ¿Se perciben como reproductores y productores de saber? ¿Han podido transitar en la formación por situaciones que los habilitaron a percibirse como productores de saber? ¿Se perciben a sí mismos como sujetos activos que construyen saberes? Se perciben como profesores que habiliten a otros en las situaciones de enseñanza a construir saberes? ¿Qué sucedió con estas experiencias durante la formación inicial y qué sucede al insertarse en el campo profesional? ¿Cuáles son las elecciones profesionales en relación a la vinculación con el saber?

Estas son algunas de las preguntas que hoy nos conducen a profundizar la investigación: mirar en el contexto específico que tomamos, las trayectorias de formación de los/las estudiantes en relación al saber y la cultura y el modo en que ello incide en su inserción profesional y la continuación de las trayectorias de formación.

Bibliografía

Astolfi, J.P. (2000). *Aprender en la escuela.* Santiago de Chile: Dolmen.

Birgin, A (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: Gentili, P. y Frigotto, G. *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo.* CLACSO. ISBN: 950-9231-53-3. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/birgin.pdf

Birgin A. y Pineau P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Cuadernos de Educación,* año 1 Nro. 2, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI. (Edición en idioma original, 1980).

Charovsky, M. M. (2013). *La fragmentación de la formación docente. Su relación con el sistema educativo. Estudio de caso en el partido de Pilar, provincia de Buenos Aires.* (Tesis de Maestría). Maestría en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Junio de 2013. Inédita

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano.* I. Artes de hacer. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

Edelstein, G. (2013.1° reimpresión). *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Elías, N. (1989). *El proceso de la Civilización*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Edelstein, G. (2003) Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. Revista *Reis* 104/03. Pp. 219 a 251.

Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial.* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Garay, A. (1999). *Desarrollo local en áreas metropolitanas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Jacinto, C. (Compiladora) (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividade*s. Buenos Aires: Teseo / IDES

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires.* Buenos Aires: IIPE – UNESCO.

Kessler, G. (2006). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós, 1° ed.

Kisilevsky, M. (2002). Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina. En: Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina.* Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional.

Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Buenos Aires: Biblos.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción.* Barcelona: Bellatierra.

Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Editorial Biblos. 2º Ed. 2008.

La enseñanza de la producción de textos escritos en el profesorado en Lengua y Literatura

María Clara Rojas[1]

Objetivo del póster: intercambiar experiencias investigativas referidas a estas problemáticas y revisar los marcos teóricos.

Objetivo de la investigación:

- Relevar los saberes y las prácticas de los futuros docentes sobre escritura y su enseñanza.
- Indagar si las situaciones didácticas desarrolladas en la formación de profesorado inciden en los argumentos que los estudiantes expresan respecto de las propuestas de escritura.

Población: 22 estudiantes de Práctica Docente de 4º año (2014) del Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente N° 9 de La Plata.

Tomamos una encuesta a fin de seleccionar a ocho estudiantes para ser entrevistados con el propósito de relevar las prácticas sociales de escritura, sus ideas y los conocimientos teóricos acerca de este objeto y su enseñanza.

En un segundo momento les presentamos tres relatos de docentes, quienes referían una experiencia de producción escrita en un curso de educación secundaria. Los estudiantes debieron elegir un relato y justificar su elección. Empleamos este mismo instrumento antes (pretest), durante (intertest) y posteriormente (postest) a la realización de una secuencia didáctica [SD] de producción escrita que se desarrolló en este grupo de formación docente.

[1] Universidad Nacional de La Plata, Argentina. marclarojas@yahoo.com.ar

Luego del pretest, desarrollamos la SD que incluye análisis de escrituras cotidianas e intermedias de escritores profesionales, lectura de bibliografía sobre escritura y didáctica de la escritura, el estudio de un informe de experiencia. Por último los estudiantes elaboraron propuestas de escritura destinadas a los alumnos de educación secundaria. La SD se organiza en dos momentos según lo que se privilegia estudiar: al principio trabajamos en torno el concepto de escritura entendida como práctica cultural y como un proceso complejo (a); en segundo lugar abordamos la didáctica de la escritura (b). El intertest se tomó entre ambas instancias para analizar en los argumentos las ratificaciones o modificaciones acerca del objeto escritura (a). Al concluir la SD, el postest permite estudiar en los argumentos las continuidades o modificaciones acerca de ambos (a y b).

Primeras conclusiones:

El 86% de los estudiantes adhirió a la idea de escritura como proceso, como práctica social, como construcción de sentido y producida en contextos específicos. Se observa que el 77 % de los estudiantes no eligió una propuesta didáctica desvinculada de los propósitos comunicativos. Al analizar transversalmente las tres respuestas a los test se expresa en los argumentos un incremento del 55% al 68% a favor de intervenciones docentes específicas en los subprocesos, con instancias de reflexión metacognitiva y de revisiones con distintos propósitos.

Diseño de investigación

1-Encuesta a todos los estudiantes.

2- Entrevistas en profundidad a 8 estudiantes.

3- Pre-test

4 - SECUENCIA DIDÁCTICA Doble conceptualización

a) Primer momento de la SD: se analizan escrituras intermedias. Se estudia bibliografía sobre **escritura como proceso recursivo.**

5- Inter-test

b) Segundo momento de la SD: enseñanza de la escritura. Se analizan informes de experiencias de escritura en el aula. Diseño de propuestas

de producción escrita destinada a estudiantes secundarios: planificación de las intervenciones docentes en los subprocesos. **Recursividad y reflexión metacognitiva.**

6- Pos-test

El III Seminario Nacional Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente Argentina (Red ESTRADO) se realizó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015, con el propósito de consolidar el intercambio entre docentes, investigadoras e investigadores nacionales y extranjeros sobre temas de educación, trabajo y políticas. En este sentido, el encuentro dio continuidad a los debates y producciones académicas de la Red ESTRADO que fuera creada a fines de 1999, durante la primera reunión del Grupo de Trabajo "Educación, Trabajo y Exclusión Social" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

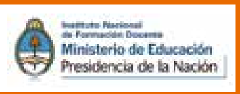
Los seminarios de la Red ESTRADO constituyen los únicos eventos académicos sobre esta área específica que se realizan a nivel nacional y continental, por lo que revisten una importancia significativa para la consolidación del campo de estudios sobre el trabajo docente a partir de los desarrollos que, desde diferentes perspectivas y disciplinas, vienen realizando numerosos investigadores latinoamericanos en distintas instituciones, principalmente universidades, institutos de formación docente y sindicatos.

ISBN 978-950-34-1357-9

Con el apoyo de:







Trabajos, comunicaciones y conferencias Nº 25